Corrientes didácticas contemporáneas

Alicia W. de Camilloni
María Cristina Davini
Gloria Edelstein
Edith Litwin
Marta Souto
Susana Barco

Este libro reúne seis artículos que presentan una síntesis de la participación de las autoras en el seminario "Corrientes contemporáneas de la didáctica", de la Maestría en Didáctica que se lleva a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

En él participaron especialistas, de reconocida trayectoria en la materia, de las universidades de Buenos Aires, Córdoba y Comahue, quienes abordaron temas y problemáticas actuales de la didáctica, vinculadas a su desarrollo y a sus más recientes progresos, con sus particulares puntos de vista y dimensiones de análisis.

La obra asume el compromiso de la formación en Didáctica, y aspira a impulsar el debate y la investigación en este campo.

ISBN 950-12-6113-1




CUESTIONES DE EDUCACIÓN 13
A. W. de Camilloni y otras — Corrientes didácticas contemporáneas
PAIDÓS 13

Corrientes didácticas contemporáneas

Alicia W. de Camilloni
María Cristina Davini
Gloria Edelstein
Edith Litwin
Marta Souto
Susana Barco



CORRIENTES DIDÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS

Biblioteca de CUESTIONES DE EDUCACIÓN
Dirigida por María Carmen Delgadillo
y Beatriz Alen

22. L. M. Fernández - *El análisis de lo institucional en la escuela. Obra completa* (4 vols.)
23. E. N. Dabas - *Redes sociales, familias y escuela*
25. S. L. Calvo, A. E. Serulnicoff e I. Siede (comps.) - *Retratos de familia... en la escuela*
26. B. Fainholc - *La interactividad en la educación a distancia*
27. S. Duschatzky - *La escuela como frontera*
28. A. Padovani - *Contar cuentos*
29. M. Krichesky y otros - *Proyectos de orientación y tutoría*
30. A. Malajovich (comp.) - *Recorridos didácticos en la educación inicial*
31. M. I. Bringiotti - *La escuela ante los niños maltratados*
32. M. Libedinsky - *La innovación en la enseñanza*
33. R. Morduchowicz - *A mí la tele me enseña muchas cosas*
34. M. Carozzi de Rojo (comp.) - *Proyectos integrados en la EGB*
35. P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso - *La escuela como máquina de educar*
36. J. Imberti (comp.) - *Violencia y escuela*
37. S. Alderoqui y P. Penchansky (comps.) - *Ciudad y ciudadanos*
38. R. Damin y A. Monteleone - *Temas ambientales en el aula*
39. S. Nicastro y M. Andreozzi - *El asesoramiento pedagógico en acción*
40. M. De Cristóforis (comp.) - *Historias de inicios y desafíos*
41. M. Panizza (comp.) - *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB*
42. H. Hochstaet - *Aprendiendo de los chicos en el jardín de infantes*
43. L. Lacreu (comp.) - *El agua. Saberes escolares y perspectiva científica*
44. C. A. Cullen - *Perfiles ético-políticos de la educación*
45. P. Redondo - *Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación*
46. C. Soto y R. Violante (comps.) - *En el jardín maternal*
47. P. Pineau (comp.) - *Relatos de escuela*
48. G. Gellon, E. Rosenvasser Feher y otros - *La ciencia en el aula*
49. S. Rascovan - *Orientación vocacional*
50. P. M. Sarlé - *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*
51. S. Carli (comp.) - *La cuestión de la infancia*
52. G. Batallán - *Docentes de infancia*
53. I. Siede - *La educación política*
54. A. Camilloni y otras - *El saber didáctico*

Alicia W. de Camilloni • María Cristina Davini •
Gloria Edelstein • Edith Litwin •
Marta Souto • Susana Barco

CORRIENTES DIDÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS



Paidós
Buenos Aires • Barcelona • México

Cubierta: Gustavo Macri

Corrientes didácticas contemporáneas / Alicia Wigdorovitz de Camilloni [et al.]. - 1a ed. 9a reimp - Buenos Aires : Paidós, 2010.
168 p. ; 22x16 cm. - (Cuestiones de educación)

ISBN 978-950-12-6113-4

1. Formación en Didáctica 2. Didáctica-Invesitgación I. Wigdorovitz Camilloni, Alicia
CDD 371.102

1ª edición, 1996
9ª reimpresión, 2010

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723
Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

Impreso en Talleres Gráficos D'Aversa
Vicente López 318, Quilmes, en agosto de 2010
Tirada: 1500 ejemplares

ISBN 978-950-12-6113-4

ÍNDICE

Las seis autoras dedicamos este libro a Rosita W. de Ziperovich.
Porque Rosita da cuenta en su vida cotidiana de que es posible ser educadora en el sentido más cabal: desde la ética y la política en la práctica del aula.
Porque fue pionera en una didáctica nueva.
Porque representa para nosotras un modelo para nuestras búsquedas y una respuesta a nuestros interrogantes.
Y además, lo dedicamos...
Alicia a Inés y Corina,
María Cristina a Sebastián,
Gloria a Sergio, Javier y Carlos,
Edith a Pablo, Gustavo y Elena,
Martha a Federico y Mariano,
Susana a Fernando y María Laura,
nuestros hijos

NUESTRA PRESENTACIÓN

Este libro reúne seis artículos que presentan una síntesis de nuestra participación en el Seminario: "Corrientes contemporáneas de la didáctica" de la Maestría en Didáctica que se lleva a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es un libro colectivo, que pretende mostrar algunas de las reflexiones que cada una de las autoras está sosteniendo en este momento. Cuando en la maestría pensamos en el dictado del seminario, reconocimos que cada una de nosotras tiene una particular óptica y entendimos que la didáctica hoy se genera con ese entrecruzamiento de miradas y dimensiones de análisis. Libro colectivo que reúne a las Universidades de Buenos Aires, Córdoba y Comahue, a docentes de las carreras de Ciencias de la Educación que están asumiendo el compromiso de la formación en didáctica tanto en el grado como en el posgrado y que desarrollan sus trabajos de investigación en estas universidades públicas. Así como los seis capítulos representan seis clases de la maestría, somos conscientes de que este espacio privilegiado de escritura nos permite seguir dialogando. Diálogos entre escritoras, lectoras y lectores, estudiantes de nuestros cursos y de las

clases del próximo seminario que nos brindarán el espacio para escribir el segundo capítulo de este libro que ya estamos debatiendo. Invitamos a María Saleme a prologarlo porque las seis reconocemos en ella, aun cuando algunas de nosotras no fuimos sus discípulas, a la maestra en el campo de la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza.

PRÓLOGO

Abordar la problemática circunscrita bajo el título de "Corrientes didácticas contemporáneas" supone una descripción minuciosa de propuestas que se suceden en el tiempo o una mirada en profundidad de supuestos y teorías transferidos con mayor o menor rigurosidad al ámbito didáctico, en un esfuerzo por desanudar zonas de conflicto o de silencio. Esta postura campea en el presente libro, que sorprende por su unicidad, por la voluntad deliberada de aprehender aspectos que –hoy se ve– fragmentan el saber didáctico y la acción correspondiente.

Las autoras asumen la responsabilidad y el riesgo de abordar tanta diversidad donde las líneas relacionales racionales tienden a esfumarse, y no escatiman esfuerzos en la búsqueda de interpretaciones que tornen estable la proyección de un quehacer tan específico como es el de enseñar.

Comprender los matices de la situación, al tiempo que se maneja con racionalidad el control de lo que se intenta, habla por sí mismo de una tarea que exige al especialista volver a mirar atentamente un mundo exterior desorientado donde actúan docentes y alumnos involucrados en una situación que se pretende comprender y controlar.

Hay un esfuerzo evidente por salvar las vallas del aislamiento, tanto en el campo de la acción como en el del pensamiento. No cabe pensar ya en lo invariable, pues lo único constante es el cambio, el movimiento que cobra una vitalidad insospechada. Registrar y comprender el cambio lleva a pensar –casi con sospecha– en la persistencia e insistencia por sobrevalorar el orden como garante de la coherencia de la experiencia.

Los enfoques distintos, si bien emparentados, de "Corrientes didácticas contemporáneas" provocan una especie de sismo, pues los seis ensayos van en busca de una más clara delimitación de aquellos conceptos clave para la didáctica. Así es como desfilan conceptos que por décadas no soportaron ninguna indagación sobre su origen, sentido o función en el quehacer didáctico, tales como los de realidad, certeza, norma, métodos, aprendizaje, enseñanza. Sobre todo enseñanza.

Cuando un andamiaje como éste evidencia signos de fatiga, sobreviene el quiebre. Se le llama *crisis,* con un rostro llamado *fracaso.* El fracaso, en tanto suceso de grave persistencia, inaugura una línea que oscila, según los intereses dominantes, entre derivar o responsabilizar al docente, la institución, la sociedad o la familia.

Realidad-Enseñanza-Fracaso han dejado su rastro en la didáctica, y tal vez éste es más profundo que en cualquiera de las otras disciplinas específicas de educación.

¿Qué pasa con la didáctica, que suscita continuamente la necesidad de rever la validez de conceptos sustentadores –sin desconocer, por cierto, los avances en investigación–, y sus correspondientes instrumentos de análisis, desde sí misma, desde su propio campo, desde su propio objeto?

Esta aseveración no significa enclaustramiento; sí significa abrirse a la labor interdisciplinaria luego de profundizar analítica y críticamente su propio contenido. Recién entonces, el apoyo de otras disciplinas tendrá el peso específico requerido para el debate.

La relación entre Realidad-Enseñanza-Fracaso no es casual, ni un registro sumatorio de situaciones conflictivas u opacadas: son tres objetos, no exclusivos pero sí propios, abarcadores de los que constituyen el corpus de esta disciplina. Se suponen mutuamente; más aún, se constituyen en referentes teóricos de toda problemática de este campo.

Si aventuramos un análisis en profundidad, tanto como para asir las posibles interconexiones más allá de la manera como cada una incide desde su complejidad en el terreno de la acción, tal vez nos encontremos con la novedad –vieja novedad– de que estos objetos, en este campo social-educativo, no están extrañados de un sujeto; vale decir, son objeto-sujeto al mismo tiempo, pues es prácticamente imposible no considerarlos en situación de proceso o movimiento, como pueden hacerlo con su objeto algunas de las llamadas ciencias duras.

Al referirnos a estos objetos como objeto-sujeto no sólo lo hacemos en la medida de la implicación del sujeto humano sino del conocimiento, en tanto acto de necesidad primaria del sujeto, lo que significa que su tratamiento también soporta conos de sombra.

En ese ir hacia posibles interconexiones a que nos referimos, encontramos algunos conceptos base de sustentación de los análisis teóricos de aquellos otros conceptos que enmarcan el campo didáctico. Nos referimos en especial a la *necesidad* y al *orden.*

Si bien la doctrina de la necesidad enseñorea el universo científico desde el siglo XIX en base a la aceptación a priori de la existencia de leyes inamovibles que garantizan el equilibrio del Universo, la necesidad como categoría organizadora del saber a trasmitir ya estaba presente en Comenio. Todo suceso o todo hecho que se produce es el resultado de otros hechos, los cuales, organizados de tal manera, logran el efecto previsto: premisa pedagógica que en el campo de la didáctica se traduce en la selección de contenidos de conocimiento para que sean aprendidos tal como se prevé.

La inexorabilidad de la ley está tan presente en el cotidiano hecho de enseñar como en la reflexión filosófica al respecto. "Todo

cuanto ocurre está inevitablemente determinado por las leyes universales", dice Kant.

Este principio de necesidad sufre el deterioro que impone el transcurso del tiempo, en especial por la fuerza con que irrumpe el sujeto social.

Concomitante a la debilidad creciente de la doctrina de la necesidad y su correlato la certeza, crece la doctrina de la probabilidad, como un intento de descubrir leyes que entendieran el azar. "¿Cómo atrevernos a hablar de leyes del azar; no es acaso la antítesis de toda ley?", dice Bernard en "Cálculo de Probabilidades". Por supuesto que para un mundo seguro de sí el azar es objeto de temor, ya que instituye la ignorancia.

Se inicia la búsqueda de otro tipo de leyes, no determinantes ni causales: las del azar, que ofrecen como alternativa la probabilidad.

Ambas vertientes, necesidad y probabilidad, intentan incorporar métodos que les son propios buscando avanzar en el conocimiento del objeto.

La educación en general, y en particular la didáctica, acusa recibo de este cambio epistemológico sorprendente. La Didáctica inclina su discurso hacia las propuestas probabilísticas, pero el signo que rige su acción es el de necesidad, es decir la ley y la norma.

El camino de la confusión está expedito en lo que respecta a la relación no resuelta entre teoría y práctica.

Una visión diferente de la realidad introduce hoy una categoría: la del desorden, cuya dinámica no lineal inaugura una lógica que no intenta explicar los fenómenos según una "armonía preestablecida" sino interpretar el sentido de lo imprevisible, de lo inédito, de lo posible.

Orden y desorden no se disputan el dominio de la realidad; más bien se imbrican en todo análisis de realidad que se efectúa. El reconocimiento de la presencia de ambos obliga a aceptar límites a la permanencia, a la inalterabilidad de la norma, al deber ser ajeno a los cambios sociales.

Al dificultoso camino investigativo recorrido tras posibles respuestas temporarias a antiguos y persistentes interrogantes de la didáctica podemos añadirle una senda que nos enfrente a este enigma. ¿Por qué la didáctica, cuyo objeto es la enseñanza, se desobedece? Se explaya en la socialización y provoca o promueve individualismos.

Teoriza sobre la probabilidad y se parapeta en un orden necesario cercenador.

Teme el desorden, como si no fuera el primer motor de un orden lógico, siempre renovado.

Prof. María Saleme de Burnichon
Córdoba, julio de 1995.

1

DE HERENCIAS, DEUDAS Y LEGADOS
Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica

Alicia W. de Camilloni

La pluralidad de teorías, como en todas las ciencias sociales, es constitutiva de la disciplina. El análisis de las principales corrientes permite descubrir cuáles son las problemáticas que cada una de ellas trata de resolver pero requiere para su comprensión referir a los peculiares modos como se configuró cada una, porque de ellos se derivan no sólo el contenido sustantivo de las corrientes sino también la vinculación que existe entre éstas y, por ende, la conformación de la didáctica como disciplina.

Algunas corrientes están muy estructuradas y, en el marco de la didáctica actual, son fácilmente reconocibles. Como dirían Moscovici y Hewstone (1986), están personificadas, al modo como se identifican con un individuo de renombre ciertos conocimientos científicos cuando se transforman en conocimiento popular. En este caso, uno de los fenómenos característicos es que las teorías son simbolizadas por personas y que, inversamente, determinadas personas se identifican con teorías esquematizadas en la forma de un pequeño conjunto de enunciados categóricos. Por lo tanto, importa ocuparse de corrientes y autores.

Del estudio de las corrientes de la didáctica actual surgen con

claridad algunos de los nombres con los que se suelen personificar diversos enfoques, y se advierte que varios de ellos no pertenecen originariamente al campo disciplinario de la didáctica. Uno de los problemas que se plantean, precisamente, cuando se trata de visualizar el campo de modo integral, es que autores y aportes teóricos suelen provenir de distintas áreas disciplinarias o profesionales. Así Jerome Bruner, por ejemplo, es básicamente un psicólogo que se convirtió en un humanista interesado por la educación. Trabajó inicialmente en psicología de la percepción, con influencia de la Gestalt; luego en psicología social, preocupado, en los comienzos de la Segunda Guerra Mundial, por la influencia que la propaganda política podía tener sobre las personas, y fue desarrollando luego un camino que a partir de su formación como psicólogo lo convirtió en un teórico de la instrucción, interesado no sólo por la enseñanza sino por muchas otras cuestiones relacionadas con la epistemología, las teorías del desarrollo en general, la filosofía y la lingüística. Otro ejemplo de autor convertido a la didáctica es Joseph Schwab, quien viene del campo de la biología y se interesa por la enseñanza porque a partir de 1957, cuando aparece en el proceso del desarrollo de la teoría del currículum el llamado "movimiento de las disciplinas", es convocado, al igual que Bruner, para proyectar diseños curriculares destinados a replantear la enseñanza en los dominios de sus especialidades del ámbito académico. Interesado Schwab en éste, para él un nuevo campo teórico en el que decide internarse, a poco andar el análisis que hace de él lo lleva a calificarlo como "moribundo", y despliega luego una tarea que permite reconocerlo como un destacado teórico del currículum por sus importantes aportes al análisis del problema y sus propuestas de reconceptualización. Nos lo hemos apropiado como didacta, pero su origen disciplinario era la biología y era un buen biólogo activo, reconocido en la investigación de su ciencia de origen.

Podríamos multiplicar, de este modo, los ejemplos de aportes de especialistas provenientes de diferentes ámbitos del saber.

Pero la relación de la didáctica con la psicología es un caso especial que parece generar una deuda imposible de saldar. La didáctica comienza a convertirse en una disciplina científica en el momento en que se apoya en la psicología. E incluso es menester reconocer que es en la medida en que la psicología se hace científica que hay algún atisbo de posibilidades para que la didáctica esté en condiciones de convertirse ella misma en una disciplina científica. Así es como la didáctica hereda distintos enfoques, distintas teorías o programas de investigación de la psicología, y se configura también en función de ellos.

Por esta razón, cuando hoy nos referimos a las corrientes actuales de la didáctica tenemos que hacer necesariamente una referencia a la oposición entre el conductismo como programa de investigación científica y el cognitivismo como otro programa, sustitutivo, más amplio o contenedor y que proporciona nuevas bases que sustentan a la didáctica.

Un problema especial se plantea cuando la corriente se origina en autores que parten de los problemas específicos de la enseñanza de su disciplina y desde allí, se trasladan a la de otras disciplinas. Un caso muy significativo es la corriente de la "ingeniería didáctica". Los matemáticos son quienes generan una fértil y profunda teoría y la extrapolan al ancho campo de la enseñanza en general, lo cual podría conducirnos a reflexionar acerca de los riesgos y los beneficios que este proceso implica para una didáctica general si se desarrolla a partir de un trabajo efectuado por matemáticos, con óptica matemática y sobre la base de cuestiones críticas de la enseñanza de su disciplina, algunas de las cuales, ciertamente, son compartidas por la docencia en algunas otras ciencias.

Estas relaciones de la didáctica con otras disciplinas nos permiten establecer sus deudas. Me gustaría poder hablar de sus legados, pero creo que esto todavía sería materia de discusión. El solo tema de las deudas es ya muy complicado de resolver; de ahí que cuando hablamos del estado actual de la didáctica nos encontremos con un panorama harto complejo. Por un lado, como antes vimos, acostumbramos personificar a las corrientes en algunos autores. Es una

manera simplificada y sencilla de referirse a esta diversidad teórica. Por otra parte, podemos categorizarlas en relación con diversos programas de investigación científica: muchos de ellos, no originados estrictamente dentro de la didáctica sino construidos sobre la base de enfoques o corrientes nuevas que aparecen en otras disciplinas. Los distintos PIC que coexisten en el interior de la psicología constituyen un caso. Pero también ejercen su influencia las discusiones internas, por ejemplo en el campo de la matemática, la historia o la geografía, que no están necesaria ni exclusivamente referidas sólo a la enseñanza de estas disciplinas, esto es, a sus didácticas. Divergencias entre teorías científicas en una disciplina también producen una impronta, y generan, a su vez, nuevas corrientes que, nacidas desde una didáctica especial, a veces pretenden, intentan o logran ocupar el campo de la didáctica general y, desde allí, incluso extenderse a otras didácticas especiales.

Hay algunas otras influencias que también penetran el campo de la didáctica y que definen, en buena medida, la construcción de algunas de sus corrientes contemporáneas. A partir del movimiento denominado "reconceptualización del currículum", que se inicia en la segunda mitad de la década de los años '70, hay una reconsideración de la importancia que tienen las distintas líneas o teorías filosóficas, sociológicas o políticas que, se afirma, deben ser retomadas con el objetivo de reconstruir la teoría del currículum, que es un objeto de conocimiento central, sin duda, de la didáctica. Diversos autores observan, entonces, que la conceptualización de los problemas curriculares carece de marco teórico amplio y que las grandes concepciones filosóficas, políticas y sociológicas parecen encontrarse ausentes en la producción didáctica.

Ello conduce a la introducción explícita de nuevas perspectivas en el campo de la teoría del diseño y desarrollo del currículum, tales como la fenomenología, el marxismo y el neomarxismo, el estructuralismo, el psicoanálisis, la crítica social y política, entre otras. Y todo ello con referencia a uno de los temas nucleares, más

importantes en nuestra época en la didáctica, el currículum, lugar geométrico donde se reúnen todos los desarrollos teóricos que ha venido realizando la didáctica desde principios de siglo. Se trata, pues, de un tema privilegiado, de un objeto en torno del cual la polémica define no sólo la concepción apropiada de ese objeto, sino los modos de construcción, el tipo de enunciado y los referentes principales de la disciplina.

Hasta aquí, entonces, si nos proponemos categorizar y explicar el campo de las corrientes actuales de la didáctica tenemos que tomar en cuenta la influencia de los programas de investigación científica de algunas disciplinas, en particular la psicología. En segundo lugar, la de distintas disciplinas que, a partir de diversas didácticas especiales, se extrapolan a la didáctica general. En tercer lugar, las corrientes filosóficas cuya importancia creciente en el pensamiento didáctico se manifiesta en la lectura de los textos actuales, que tratan de dar un enfoque más general acerca de la disciplina y no sólo de algunos de los temas específicamente demarcados por la tradición de la didáctica. Entre ellos encontramos los enfoques epistemológicos que influyen en los métodos de investigación que se utilizan en el desarrollo de la didáctica, como se observa en la polémica acerca del empleo en la investigación de métodos cuantitativos y cualitativos o experimentales y etnográficos, por ejemplo, así como el pensamiento de distintos autores acerca de la naturaleza del conocimiento científico, su relación con otros tipos de conocimiento, y el esfuerzo por definir el campo cubierto por nuestra disciplina y su propio *status* epistemológico. Tampoco se puede soslayar la importancia de una profusa producción de trabajos realizados en el marco de la filosofía analítica que contribuyeron, en su momento, a despejar en el campo del discurso didáctico, muchos de los problemas planteados por el uso frecuente de "lemas pedagógicos". En cuarto lugar, es imprescindible mencionar la importancia de los aportes provenientes de las diversas corrientes del pensamiento sociológico y de la ciencia política.

Para describir la situación actual de nuestra disciplina, partiremos de una afirmación, en verdad muy fuerte, como hipótesis de trabajo: *El campo de la didáctica es reconocido y demarcado por los didactas, pero es un campo difícilmente reconocido por otras disciplinas.*

La didáctica constituye un campo cuya demarcación no es clara. Cuando se mencionan campos disciplinarios, es frecuente que la didáctica no sea mencionada, aun cuando esté lejos de ser una "nueva ciencia". No pienso que el problema sea que esto pueda generar un sentimiento de inferioridad o exclusión en la comunidad científica de los didactas, o que se deba atribuir a la ignorancia de los otros. Existe todavía una clara controversia acerca de si la didáctica existe como teoría de la enseñanza, según una tradición europea secular; si se confunde con la psicología educacional, según la tradición norteamericana de la primera mitad del siglo XX; o si debe ser reemplazada por sus objetos de conocimiento, en particular el currículum. Creo, por el contrario, que esta cuestión revela la necesidad de emprender la reconstrucción clara de nuestro campo disciplinar, que con los siglos más bien se ha difuminado que demarcado con mayor claridad. Estaba mejor delimitado en el siglo XVII que en nuestros días. Es éste un fenómeno muy interesante de estudiar.

Cuando hoy se habla, por ejemplo, de las ciencias de la cognición, de estrecha relación con la didáctica, encontramos que se mencionan muchas ciencias, por ejemplo la psicología, la antropología, la neurofisiología, la neurobiología, la lingüística, se habla de psicolingüística y de sociolingüística, se mencionan también, por supuesto, la filosofía y el enorme campo de las neurociencias y de la inteligencia artificial. En ninguna de estas enumeraciones aparece mencionada la didáctica. Esto puede ocurrir por varias razones. Hay una razón de idioma, que pone un límite en los campos nacionales, relativa a la demarcación de nuestra disciplina. En la tradición anglosajona, por ejemplo, la palabra "didáctica" casi no se ha empleado. Las fronteras entre lo que se denominaba psicología educacional o psicología del aprendizaje y lo que para nosotros hoy sería una teoría de la enseñanza, es decir, la didáctica, prácticamente no existían. Si se quería hallar una didáctica científica, había que buscarla en los libros de psicología educacional, en donde los límites entre la descripción y la explicación, por un lado, y la prescripción o la normativa, por el otro, no estaban determinados. Esto era una clara derivación, como es obvio, de un tipo de programa de investigación científica conductista o neoconductista, en el que el problema central es el conocimiento causal de la conducta, el saber cómo se origina; esto es, cómo se explica por sus causas, partiendo, además, del supuesto de que la base de la explicación se encuentra, fundamentalmente, en la estimulación externa. El aprendizaje, por lo tanto depende de la enseñanza. Y, a la inversa, para enseñar será suficiente conocer cómo se producen los procesos de aprendizaje, reducidos a algunos tipos que pueden ser explicados en el marco de una teoría de las conductas observables. A partir de este marco, por lo tanto, no es necesario delimitar las fronteras de la disciplina para pasar legítimamente de la psicología a la didáctica. El tránsito es tan obligado que se hace invisible, y la didáctica desaparece. Este fenómeno es constitutivo del propio paradigma. Por otra parte, aun para aquellas teorías donde no eran aquéllos los supuestos de base, como la escuela de la Gestalt o la teoría del campo de Kurt Lewin, la prescripción didáctica aparecía también como consecuencia directa y lógica de un modelo psicológico.

Cuando en este dominio, en consecuencia, las disciplinas afines y los conceptos más utilizados, nucleares en las teorías, se definen desde trabajos escritos y pensados en inglés, no es raro que resulte innecesario definir qué es la didáctica. La problemática de la enseñanza es tratada, analizada y explicada, consecuentemente, desde la psicología del aprendizaje. La fertilidad del trabajo prescriptivo resulta evidente a través de la profusa literatura que se origina en él y de la manifiesta influencia que tiene en la producción didáctica en todos los campos de aplicación y en todos los

países durante varias décadas. Pero la introducción en la reflexión y el estudio de los procesos educativos y, en particular, de los que ocurren en la escuela, de otros enfoques disciplinarios, así como la crisis del paradigma conductista cuando es tomado con exclusividad como marco teórico explicativo, conduce a la adopción de una nueva demarcación, asociada esta vez con el estudio de dos complejos objetos como son para algunos el *currículum*, entendido como concentrador de la temática didáctica, o para otros, la *escuela*, en tanto microcosmos institucionalizado de un proyecto social, ambos objetos, por ende, estrechamente relacionados. El inicio y el desarrollo de este proceso conllevan la aparición en los discursos así construidos, de la discusión acerca de las relaciones de éstos con un conjunto numeroso y heterogéneo de disciplinas.

En este mismo terreno, la didáctica aparece un poco más tarde pero con los nombres de una teoría de la enseñanza o de una filosofía de la enseñanza. *La enseñanza* como proceso diferenciado del aprendizaje se convierte en objeto propio de conocimiento de esta disciplina. En el desarrollo de las teorías didácticas, encontramos que tienen importancia decisiva los trabajos hechos en microsociología, en antropología y en lingüística. Sin embargo, ellos toman el campo de la enseñanza, y de hecho, continúan tomándolo desde fuera de la didáctica. Comienzan a ocuparse de lo que sucede, fundamentalmente, en la escuela; se interesan por conocer el objeto "enseñanza escolar", en tanto es significativo desde un punto de vista sociológico o, en particular, porque es uno de los ámbitos de trabajo para los antropólogos que estudian instituciones con una nueva metodología de investigación. También algunos lingüistas encuentran allí la posibilidad de analizar procesos de aprendizaje de la lengua que en una situación de laboratorio se hubieran visto más distorsionados y dan por aceptado, por lo tanto, que es más natural trabajarlos en el campo, esto es la escuela, donde además, como objeto adicional, tienen oportunidad de investigar ese otro objeto importante de estudio, constituido por las interacciones lingüísticas entre docentes y

alumnos. Los sociólogos que se ocupan del currículum y de la institución escolar lo hacen desde la microsociología por su relación con la macrosociología y en razón de que esta articulación les sirve de principio en la explicación de procesos macrosociológicos; inician sus estudios sobre la escuela y sus instituciones internas y externas. Ven a la escuela como una organización interesante para analizar procesos que, si bien desde un nivel macro podían ser explicados de diferentes maneras, en la escuela, como lugar de formación instituido por la sociedad, encontraban un lugar privilegiado de estudio.

Los didactas, que hasta ese momento eran los únicos que se ocupaban de lo que el maestro hacía en la clase, encuentran que ese objeto de estudio propio es tema de interés para personas que provienen de otros campos disciplinarios, con lo cual se plantean algunos problemas. En mi opinión los problemas no consisten, precisamente, en que los didactas salgan a disputar el campo. Creo que lo que sí ocurre es que aprenden, con dificultades, *a utilizar* los hallazgos, esto es, las teorías provenientes de otras disciplinas.

Así es como hoy, cuando se trabaja en cuestiones relacionadas con la teoría o la práctica del diseño del currículum o en el análisis institucional de la escuela, cuando se trata de explicar los procesos de enseñanza o se desarrollan proyectos de evaluación, cuando se trata de explicar las relaciones que tienen las instituciones escolares con la sociedad y con la cultura en general, el didacta sabe que tiene que utilizar, necesariamente, las teorías provenientes de otros campos.

Somos, pues, deudores de esos campos. Somos fuertes deudores. Debemos preguntarnos, entonces, si la relación es de reciprocidad, si también la didáctica entrega teoría a esas otras disciplinas.

Si la respuesta a esta pregunta es negativa, es posible que éste sea un indicador de los problemas más serios de la didáctica actual. Es posible que los antropólogos afirmen que no son deudores de los didactas, y quizás ocurra lo mismo con los psicólogos. Pero que

ellos afirmen esto, no implica necesariamente que la deuda no pueda existir en el futuro o que no exista ya en el presente. En todo caso, sí es altamente probable que no haya conciencia de vinculación disciplinaria. De ser esto así, habría evidencia que apoya nuestra hipótesis acerca de la falta de visibilidad de la didáctica como disciplina y ofrece un principio de explicación para que ello ocurra.

La didáctica es, actualmente, una disciplina en busca de su identidad (Camilloni, 1994). Es ésta una cuestión que está lejos de ser irrelevante en el campo de las ciencias sociales considerado en su conjunto, porque a pesar de los múltiples intentos en la historia de este campo de conocimiento, tendentes a consolidar límites entre las disciplinas que lo componen, las fronteras se orientan actualmente a confundirse entre ellas y desaparecer. Es mal momento para establecer la identidad a partir de las diferencias relativas respecto de las otras disciplinas y quizá sea hora, más bien, de ocuparse de establecer vínculos armoniosos en la familia. Probablemente el enfoque de mayor valor constructivo de la identidad de la didáctica resulte un producto de su estilo de construcción, del tipo de enunciados y del uso que efectúe de los aportes de las distintas ciencias que se ocupan de unos objetos sociales sólidos y consistentes que son compartidos por varias ciencias diferentes. Es probable que éste deba ser un rasgo general que deba compartir, a su vez, con las otras ciencias sociales.

Pero, además de los que ya fuimos mencionando antes, la didáctica se ocupa de algunos problemas que, nuevos o antiguos, son objetos propios y podríamos decir exclusivos de la didáctica, y en los cuales, utilizando categorías, herramientas conceptuales y teorías provenientes de otros campos, se está realizando un trabajo sobre los que pueden denominarse temas-objeto, con métodos que se van estructurando y desarrollando en el campo específico de la didáctica. Entre ellos podemos mencionar, por ejemplo y entre otros, los estudios sobre el pensamiento del profesor y los trabajos con teorías implícitas de los alumnos, los estudios sobre estrategias de enseñanza, las comparaciones de diseños alternativos de programación, los trabajos sobre evaluación de los aprendizajes y de la gestión institucional y, en todos los casos, la relación entre teoría y acción pedagógica y entre explicación y prescripción didáctica.

Se ha producido la ruptura conceptual entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, abandonando un lema pedagógico ("el proceso de enseñanza-aprendizaje" como objeto de conocimiento de la didáctica y como propósito de la acción educativa) que en su momento pudo ser significativo, pero que en las últimas décadas se había convertido en un obstáculo para la comprensión, la explicación y la formulación de la normativa didáctica. Se parte ahora de la idea de que se trata de dos procesos claramente delimitados, diferentes, y hasta contradictorios en muchos casos. Sobre la base de esta diferencia, la didáctica se está constituyendo como una disciplina, con un objeto que se puede definir de maneras distintas porque es polisémico, pero que constituye un objeto sólido de conocimiento y acción.

Nuestra disciplina es una *teoría de la enseñanza*, heredera y deudora de muchas otras disciplinas.

Pero el término "didáctica" tiene un significado mucho más fuerte como adjetivo –atributo de un cierto tipo de enseñanza– que como disciplina, una interpretación usual, incluso en otros campos disciplinarios afines, y de los cuales la didáctica debiera ser una fuerte asociada, como es el caso de las ciencias de la cognición. De ellas toma teorías y conceptos en préstamo, pero para dichas ciencias, la didáctica no constituye una fuente productora de conocimientos. Y si esto ocurre en cuanto a la representación social y, con la mayor frecuencia, también científica, acerca de la disciplina, es grave.

Cuando en el campo de las ciencias de la cognición, al que la didáctica debiera pertenecer de todo derecho, se habla de temas relacionados con una buena enseñanza, se dice que "habría que crear una disciplina" para tratar ese tema. Y dado que las discipli-

nas que terminan en -ica (como la ética, la política o la técnica) son aquellas que tienen que ver con la *poiesis* o con la praxis, pues son disciplinas de aplicación o de acción, y que el objeto sobre el cual se está trabajando es la cognición, para que se ocupe de la producción de cognición, se propone la creación de una nueva disciplina, llamada "cognítica" (Kremer-Marietti, 1994), entendiendo que "cognición" no es exactamente lo mismo que conocimiento. Es un concepto más amplio, que puede implicar también conocimiento no consciente, cuestión tampoco ajena a la didáctica.

En este tiempo, la didáctica, efectivamente, se encuentra en un momento en el cual parece actuar como receptora de un sinnúmero de influencias de otras disciplinas. Lejos de criticar a los deudores, es menester reconocer el valor de la deuda. Porque gracias a ésta, la didáctica ha podido generar un corpus significativo de conocimiento. El desarrollo de la epistemología es fundamental para la didáctica, no sólo en el sentido que antes se mencionó sino también para el trabajo que la didáctica tiene que hacer sobre el conocimiento, que es, precisamente, lo que se transmite a través de la enseñanza. Sin fundamentación epistemológica, sería imposible el trabajo serio y riguroso en la didáctica general y en las didácticas especiales. El reconocimiento de esta deuda extraordinaria la obliga a volverse sobre sí misma y a repensarse.

En su larga tradición, más prolongada que la de la mayoría de las disciplinas de las que hoy es deudora y heredera, la didáctica se ha apoyado fundamentalmente en dos dominios del conocimiento. Desde los primeros trabajos de Herbart (1806) en adelante, la pedagogía, que se ocupa de la enseñanza, se funda en la psicología y la filosofía. A Herbart se le debe, en palabras de Gabriel Compayré (1906), "un primer ensayo de psicología científica". Pero si nos remontamos a los tiempos de Comenio y de Descartes, la filosofía y una psicología al uso también tenían mucha importancia si se hablaba acerca del hombre, de su aprendizaje, de cómo debe ser educado y del conocimiento que el hombre construye. Y si retrocedemos más, Quintiliano también se basa en una psicología de buen sentido para elaborar las normas que trata de trasmitirle al maestro de retórica que tiene que enseñar bien a su alumno. Y más antiguamente aún, es evidente que Aristóteles se propone ver, con el sentido universalista que tiene como científico, cómo se aprende, dando importancia a los sentidos y tratando de determinar cuál es el papel de la razón en el aprendizaje. Aunque nadie puede afirmar que Platón desarrolla una psicología, también en su teoría hay una interpretación acerca de cómo es que el hombre aprende y qué es lo que puede aprender, esto es cuáles son los límites de su aprendizaje. Encontramos estas reflexiones en el marco de la filosofía, por cuanto la psicología como tal no existía. La filosofía era la ciencia madre, y en su seno esas preguntas estaban relacionadas con cuestiones gnoseológicas y con otras que intentaban resolver el problema de cómo alguien, otro ser humano, puede intervenir en el proceso de aprender. El diálogo socrático es quizás una de las mejores demostraciones o propuestas de lo que siempre se establece como acción deseada para el profesor, esto es, que enseñe e investigue. En el diálogo socrático, la mayéutica es una forma didáctica en donde el propio estudiante, en correlato con su docente, está enseñando e investigando a un tiempo. Si bien, desde un punto de vista técnico, puede ser dudoso el resultado por cuanto es muy difícil que el alumno pueda repetir después por sí solo ese camino, es interesante que Platón intente resolver, a través de esta propuesta didáctica, cómo llevar a la práctica uno de los ideales que ha tenido la educación durante mucho tiempo y que todavía hoy son motivo de reflexión para los pedagogos.

Hasta aquí, vemos que la didáctica es, pues, heredera, y lo ha sido siempre, de otras disciplinas. Esto es una característica propia –altamente positiva– de la didáctica ya que demuestra que se trata de un campo disciplinario que no se ha aislado del movimiento general de las ciencias de cada una de las épocas en que ha sido construido un discurso didáctico de relevancia teórica.

Pero en el momento actual, el problema principal que enfrenta la didáctica es que las ciencias sociales, desde mediados del siglo pasado, se han desplegado de forma extraordinaria en relación con la tradición anterior. Y esto en dos sentidos: por un lado, en la efectiva pulverización de los campos y de los objetos. Hoy existe enorme cantidad de perspectivas que permiten mirar desde distintos puntos de vista y con distintas modalidades, el mismo objeto social y el propio campo de lo social. Así como la cantidad de enfoques es muy grande, los objetos que se construyen desde esas perspectivas, sobre la base supuesta de un objeto real común, también, a su vez son diferentes. De este modo, la percepción, interpretación y explicación de cada uno de los objetos sociales se hacen enormemente complicadas.

Pero, además, cuando el didacta se plantea la problemática de la enseñanza como tarea a realizar, debe encararla como un trabajo de intervención social. Sabe que no es una tarea de lectura de la realidad y de mera descripción, ni tampoco sólo de explicación de lo social, sino que es una acción que implica intervención. De ahí que la carga de valor frente a la sociedad que la didáctica sobrelleva sea tan grande que la obliga a no poder mirar de lejos, *a no poder ignorar ninguno de los aportes de ninguna de las ciencias sociales*. Porque es una cuestión de responsabilidad activa.

No quiero decir que el sociólogo no tenga responsabilidad ética. Sí la tienen el sociólogo, el antropólogo, el geógrafo, el historiador, el psicólogo, el economista y los restantes científicos sociales y no sociales. Pero el caso que presenta la didáctica es más complejo y difícil de resolver.

Veamos un ejemplo acerca de cómo se puede analizar este problema. Si nos referimos a un gran sociólogo como Max Weber, vemos que plantea la necesidad de la neutralidad valorativa para el trabajo del sociólogo, si bien admite que éste parte necesariamente de algunos valores –ya que no puede ignorar que los tiene–. Pero, en su trabajo, el sociólogo tiene que tratar de ser lo más objetivo posible. Para Weber, la sociología tiene que ser una teoría de la acción social humana, de la acción social con sentido, de la acción social en la que el sentido menta la relación con otros. Pero aunque caracteriza el trabajo del sociólogo como objetivo en su interpretación, ya que debe mantener su neutralidad valorativa, lo diferencia claramente del trabajo del profesor. Al profesor le exige total objetividad. Decía Max Weber en 1919: "La cátedra no pertenece a los profetas ni a los demagogos. Al profeta y al demagogo les ha sido dicho: 'Sal por las calles y habla públicamente'. Habla, es decir, donde es posible la crítica". Para este autor, la persona, en cuanto profesor, tiene obligación de ser objetiva. Pero simultáneamente, en tanto sea un científico sociólogo debe hablar con neutralidad valorativa, aunque acepte siempre, necesariamente, algunos valores. El profesor se diferencia, además, del hombre civil, del ciudadano, porque este último puede hacer uso de todos los conocimientos que le aportó la sociología, pero entonces sí impulsando valores. Por lo tanto, uno es el científico, otro es el profesor y otro es el hombre civil. Se trata de tres papeles distintos aunque coincidan en una misma persona.

La didáctica habla del profesor y del maestro, de quien ejerce la profesión docente y transmite un conocimiento generado por los científicos, los tecnólogos y los artistas (él mismo u otros) y como hombre, como ciudadano, puede actuar sin restricción y utilizar todos sus conocimientos para defender ciertos valores e intervenir en la acción social. Como docente, sin embargo, tiene que ser respetuoso de los otros, de la libertad de los demás, de sus alumnos.

Nuestra disciplina se propone como objetivo propio la intervención pedagógica. Si fuera normada de acuerdo con la propuesta de Max Weber, la norma diría: "Usted, como persona y como científico puede ser portador de los valores y creer intensamente en algunos de ellos, pero usted como profesor, ¡cuidado!, ¡debe respetar la libertad de elección de sus alumnos!". Pero la norma podría ser diferente e impulsar a otro tipo de acción docente. En este terreno, vemos que la neutralidad puede ser una propuesta para el

profesor, pero que constituye ya una elección. El didacta está interviniendo, aun en el caso en el que su discurso sostenga que "el profesor debe ser neutro", porque está diciendo cómo se debe intervenir. La respuesta que da la didáctica es qué tipo de intervención tiene que tener el docente sobre el aprendizaje de los alumnos en un marco que hoy los didactas tienen absolutamente claro que abarca la sociedad en su conjunto.

Desde la didáctica se apunta a desarrollar un cierto tipo de intervención social. Si todo trabajador social se plantea cómo trabajar, cómo intervenir en una comunidad, los didactas se ocupan de la enseñanza tratando de responder a estas otras preguntas complementarias y específicas: ¿qué enseñamos?, ¿cómo lo enseñamos?, ¿qué debemos enseñar?, ¿qué debe ser y hacer la escuela? Sabemos que hoy la escuela –y ya no restan muchos ingenuos en este terreno– es una institución absolutamente fundamental en la construcción de una sociedad, sea vista de manera optimista o, sin necesidad de caer en un estrecho reproduccionismo, con visión pesimista. Sabemos que los modos de transmisión propios de la escuela son importantes en la modalidad de construcción de la sociedad y en el tipo de sociedad que de ello resulte. Por esta razón, es imprescindible tratar de responder a esas preguntas, que están claramente impregnadas de valores y comprometidas con la ética.

El tema del cual nos ocupamos, por lo tanto, es complicado. Es subsidiario de los aportes de todas las disciplinas del campo de lo social que, entre ellas, están confusamente diferenciadas en la actualidad. Decimos que la diferenciación no es clara porque, si bien por la influencia del positivismo, se produjo en su momento una fragmentación del objeto social al considerarlo desde distintas perspectivas parciales muy difíciles de unificar, es posible afirmar también que hoy, en un cierto sentido, son más fáciles de amalgamar que en otras épocas.

Algunos epistemólogos consideran que ya no sólo las disciplinas sino también las teorías dentro del dominio de conocimiento de

una misma disciplina, no pueden ser comparables entre sí; que una teoría debe ser considerada separadamente de otra teoría y que los conceptos no pueden ser transferidos de una teoría a otra. Nos referimos a los principios de "inconmensurabilidad de las teorías" y de "variación radical del significado" de los conceptos cuando son transferidos de una teoría a otra. Pero podemos observar que en el campo de lo social, en este momento, se está produciendo (ya que no es la didáctica la única que está recibiendo los aportes de distintas disciplinas) un efecto de trasvasamiento de unas disciplinas sociales a otras. Este proceso suele realizarse por dos caminos. Uno es la adopción de algunas teorías importantes, grandes teorías que marcan rumbos en el pensamiento y que impregnan u orientan el trabajo en distintas disciplinas. Nadie podría negar que hay grandes corrientes del pensamiento como la fenomenología, el psicoanálisis, el marxismo, entre otras, que han penetrado en distintas disciplinas. Encontramos enfoques psicoanalíticos no solamente en el campo de la clínica y en la interpretación de las acciones individuales en situaciones determinadas, sino también en la búsqueda del sentido de todo tipo de fenómenos culturales. Así, pues, hallamos enfoques psicoanalíticos no solamente en la psicología sino también en otras disciplinas, como por ejemplo, una severa discusión acerca del psicoanálisis en la filosofía, del mismo modo que existen también corrientes enraizadas en enfoques psicoanalíticos en la didáctica. Este fenómeno se corresponde con situaciones paralelas, en las que se utilizan como marco otras grandes teorías. Encontramos citado a Gramsci cuando se habla de ciencia política, también en la sociología y en la teoría del currículum. Hay fuertes pensadores, de mucho peso, en el existencialismo, la fenomenología, el estructuralismo, el marxismo, la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt. En el campo de las ciencias sociales, si bien hay objetos delimitados y también métodos que son propios de ciertas ciencias por lo que siempre nos lamentamos ante la fragmentación del objeto social en muchas disciplinas, parece consolidarse, sin embargo, la tendencia al trasvasamiento de teorías que ha de hacer

posible recomponer la integridad del objeto que se había perdido. Es posible que queden lejos las épocas en las que quien era sociólogo se diferenciaba claramente del psicólogo social, sobre la base, por ejemplo, de la argumentación de Durkheim en *Las reglas del método sociológico*, donde desarrolla una dura discusión acerca de la definición del hecho social y sobre cuál ha de entenderse como el objeto propio de la psicología social. Su discusión con Gabriel Tarde en verdad apunta a decir que uno, el hecho de espesor social propio, es el campo de la sociología y el otro, que corresponde a la imitación de la conducta de los demás, el de la psicología social en donde la consistencia social de la conducta se construye sobre la base de relaciones interindividuales. Esta última es la posición de Tarde. Y Durkheim escribe su libro para mostrar, precisamente, que el hecho social tiene entidad propia, reificando la sociedad, ya que es la sociedad, según Durkheim, la que tiene realidad como cuerpo y la que ejerce la coacción que genera las conductas sociales. El hecho social no es producto del contagio. Ésta es una discusión propia de fines del siglo pasado y parece difícil que hoy pudiera plantearse en los mismos términos. Se trata más bien de un tipo de problema de fronteras que parece estar perdiendo entidad. Es menester reconocer, sin embargo, una elevada probabilidad de que también se siga discutiendo dónde están las fronteras, ya que tras cada una de las disciplinas hay comunidades científicas –"tribus académicas" según la expresión que Tony Becher (1989) toma de Burton Clark (1963) y rescata de una idea anterior de Evelyn Waugh (1959). Puede ser cierto que sigan discutiéndose, porque detrás de estas divergencias formales, cuando se discuten campos de trabajo se está disputando el papel de ciertas instituciones, de grupos de investigación y, por ende, la asignación de recursos. Las comunidades científicas no son ajenas a estas cuestiones, que se relacionan con opciones en torno a problemas de política científica que no se deben olvidar, dado que quienes deciden acerca de la validez de las teorías son, precisamente, las comunidades científicas.

A pesar de estas cuestiones, que están lejos de ser ajenas a la vida académica, hay una suerte de entrecruzamiento entre las disciplinas que hace algunos años no se observaba con tanta claridad. En Estados Unidos se pudo hacer psicología evolutiva durante varias décadas sin mencionar a Jean Piaget, lo cual hubiera sido absolutamente imposible en la Argentina donde, desde la década del '50, se enseñaban sus trabajos más recientes en los institutos del profesorado, o en España, donde se habían comenzado a traducir y publicar todos los libros de Piaget a partir de los años '30.

Ahora, en cambio, el efecto de la globalización se ha hecho sentir con más fuerza en la aldea científica que se ha convertido en una aldeal global, y los vallados y los límites se van borrando. Es casi imposible ignorar actualmente los aportes de grandes autores y Vigotsky, por ejemplo, es citado como autoridad científica en la psicología, la lingüística y la didáctica. Las disciplinas se han vuelto permeables unas a las otras, y las fronteras nacionales de las comunidades científicas de las ciencias sociales de los países de mayor desarrollo relativo han generado unas "áreas de frontera" mucho más porosas que los límites marcados que existían en otras épocas cercanas. El fenómeno de globalización de la economía y de las comunicaciones realmente ha generado –de manera unidireccional, no reversible– un proceso de globalización de la ciencia.

Nuestra disciplina es, por definición, una disciplina global. No puede ignorar ningún aporte teórico que pueda serle útil. Pero los niveles de desarrollo de las diferentes ciencias sociales son distintos y en el tratamiento de los temas se observa cierta asincronía en la adopción, el reemplazo, la integración, la yuxtaposición, y, en consecuencia, la coexistencia de diferentes teorías, las que pueden servir de basamento a diversas teorías didácticas, si quienes las abrazan adoptan los sesgos que esas teorías les señalan y descartan los posibles aportes de otros enfoques.

Estos heterogéneos ritmos de progreso y las razones de la variación en velocidad y modalidad de los cambios son muy interesantes de analizar. Porque, mientras en una disciplina se abando-

nan ciertas teorías, en otras se adoptan. ¿Por qué ocurre una cosa u otra? ¿Es que no hay ningún rigor en las ciencias sociales? ¿Y en la didáctica? Las didácticas de las disciplinas también van cambiando por distintas razones. Son asincrónicas entre sí y con relación a la didáctica general. Tienen diferente ritmo de desarrollo y están basadas sobre enfoques teóricos, propuestas, corrientes, programas de investigación científica diversos y a mi criterio, por lo general a partir de planteos que sólo en apariencia se desprenden y son isomorfos de la naturaleza de los contenidos que se deben enseñar.

Si el isomorfismo fuera real, cabría, entonces, preguntarse: siendo el enfoque adoptado en la didáctica tributario de la estructura propia de los contenidos y habiendo un solo modo de ver esta estructura, ¿cómo conviene que los alumnos construyan estos contenidos? La respuesta sería obligada, sin lugar a elección. Pero el supuesto del que se partía en la pregunta es incorrecto, ya que no hay una única manera de construir y organizar los contenidos de una disciplina ni existe una única explicación acerca de su validez. Porque en realidad, cuando hablamos de las disciplinas, nos referimos a dominios sistemáticos de conocimiento que implican muchos componentes, tales como, por ejemplo, estructuras conceptuales, herramientas procedimentales, modos y métodos de investigación, una sintaxis entre los conceptos, modos de inferencia propios, pero también valores, actitudes, hábitos y, siempre, comunidades científicas. Efectivamente, el mundo de una disciplina es un mundo de ideas y personas. Por esta razón, a veces, las divisiones entre las disciplinas son suficientemente fuertes como para traspasar los límites institucionales, nacionales y temporales.

Los matemáticos tienen mayor parentesco con los matemáticos de otra escuela, de otra facultad, de otra universidad, de otro país y con Euclides, Descartes y Leibniz, que con un biólogo o un sociólogo, aunque trabajen todos en la misma institución, en la misma escuela o universidad y en el mismo país y en el mismo tiempo histórico. Las comunidades científicas, las comunidades disciplinarias son cuerpos muy poderosos que aceptan o no aceptan una teoría científica.

En este momento, el trasvasamiento de conceptos y teorías no ocurre sólo en el campo de las ciencias sociales; lo mismo está ocurriendo en las ciencias naturales. El conocimiento actual es producto de desarrollos interdisciplinarios, multiprofesionales, y todos los límites disciplinarios ya son difíciles de sostener. Para un científico, un profesional o un docente que trabajen, aun en un tema sumamente especializado, es prácticamente imposible, en el presente, ignorar la relación que deben tener con otras comunidades científicas y con otras profesiones.

El progreso de la didáctica está sometido a similares avatares. Si comparamos su situación con la de otras ciencias sociales, observamos que la didáctica, según algunos autores, nunca tuvo un campo claramente demarcado. La sociología o la psicología sí lo tuvieron. El ámbito de la sociología, sin embargo, se está superponiendo al de otras ciencias, entre ellas, la antropología, la historia, la economía y la psicología social. Los bordes de la psicología también se están yuxtaponiendo a otras ciencias sociales o biológicas. Hay gran cantidad de puntos de contacto, por ejemplo, entre la psicología de hoy y la lingüística, en campos de trabajo concretos y en temas teóricos. Un fenómeno propio de esta época es que prácticamente no se puede abordar un tema sin recurrir a otra disciplina, aunque nada hay más difícil que el trabajo interdisciplinario ya que existen muchos obstáculos –o sólo teóricos– para que se pueda realizar.

En consecuencia, si el problema de construcción de un corpus interdisciplinario es difícil con relación a los campos disciplinarios que están o estaban más o menos definidos, la didáctica debe enfrentar, además, un problema adicional, la definición de su propio campo. Jean Piaget (1970) afirma que cuando una disciplina entra en crisis comienza a ocuparse de su situación epistemológica: "La reflexión epistemológica siempre nace a propósito de las 'crisis' de tal o cual ciencia; [...] estas 'crisis' resultan de una laguna de los

métodos anteriores, que habrán de ser superados gracias a la invención de otros métodos". Esto explica, pues, que en estos tiempos, la didáctica se analice epistemológicamente y trate de determinar qué es este campo de la disciplina didáctica, ya que por sus múltiples e imprescindibles relaciones con las otras disciplinas, "nada de lo humano parece serle ajeno", incluido en ello el producto de la actividad del hombre ya sea en la forma de conocimiento científico o en la de las otras modalidades del saber.

La didáctica recibe y refleja muchas crisis teóricas porque se trata de una disciplina caracterizada por ser un dominio en donde se reunieron algunas o todas las demás. Y aunque se ocupa de la enseñanza y tiene un objeto, los modos como habrá de ocuparse de él, el tipo de discurso, el texto que construya, son los que van a constituir el campo propio de la disciplina, utilizando para ello variados aportes de muchas disciplinas, en razón de un movimiento de circulación de teorías y de conceptos de una disciplina a otra que se está generalizando, en el presente, en las ciencias sociales y no sociales. En la didáctica este trabajo no es nuevo. Pero el problema más difícil de resolver es la asincronía en el desarrollo de las teorías sociales, la elección de los criterios de integración a aplicar, y el poder hacerlo sin caer en la tentación de la fascinación frente a una teoría nueva, manejándola desde el lugar de un intelectual colonizado por una cultura extraña, en cuya creación no se ha participado.

En los procesos de trasvasamiento de grandes teorías, las concepciones del mundo, de la acción humana, de los valores y del conocimiento tienen una posición privilegiada, circulan entre todas las ciencias: de las ciencias naturales a las ciencias sociales y de las ciencias sociales a las ciencias naturales. La didáctica no puede dejarlas de lado ni transitar simplemente junto a ellas, en virtud de que son cuestiones que tienen que ver hoy con todas las áreas y con las perspectivas más generales de todos los campos científicos. Aunque algunas están muy próximas a nuestros objetos específicos y otras son mucho más amplias y parecen todavía extrañas al pensamiento didáctico, seguramente habrán de operar como matrices para el pensamiento filosófico y científico de los próximos años. Si la didáctica ha de ser sólo una heredera de las crisis de otras disciplinas y una mera usuaria de sus teorías, habrá de depender de nuestra capacidad de reflexión e investigación y de producción teórica original e integradora de un discurso *sobre y para la acción pedagógica* que permita identificar a la didáctica, con pleno derecho, como dominio de conocimiento serio y riguroso.

La didáctica es una teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas otras disciplinas. Su destino, empero, al ocuparse de la acción pedagógica es constituirse, recíprocamente, en oferente y dadora de teoría en el campo de la acción social y del conocimiento.

REFERENCIAS

Moscovici, Serge y Hewstone, Miles: "De la ciencia al sentido común", en Moscovici, S.: *Psicología Social II*, Barcelona, Paidós, 1986.

Camilloni, Alicia R. W. de: "Epistemología de la Didáctica de Ciencias Sociales", en Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales*, Buenos Aires, Paidós, 1993.

Kremer-Marietti, Angèle: *La Philosophie Cognitive*, París, Presses Universitaires de France, 1994.

Compayré, Gabriel: *Herbart y la educación por la instrucción*, Buenos Aires, El Monitor de la Educación Común, 1906.

Weber, Max: "El sentido ético de la cátedra", en Bonvecchio, Claudio, *El mito de la universidad*, México, Siglo XXI, 1991.

Becher, Tony: *Academic Tribes and Territories*, Buckingham, The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1989.

Piaget, Jean: *Naturaleza y métodos de la epistemología*, Buenos Aires, Proteo, 1970.

2

CONFLICTOS EN LA EVOLUCIÓN DE LA DIDÁCTICA
La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales

María Cristina Davini

INTRODUCCIÓN

La evolución de las disciplinas, en cualquiera de los campos científicos y de la cultura, delinea trayectorias, derivaciones y revoluciones (Kuhn, 1976). A lo largo de estos procesos, se producen reacomodaciones, reconstrucciones y aun profundos cambios de paradigmas. El cambio está marcado, en parte, en función de nuevos avances de la investigación y de la comunicación entre distintos campos del saber.

Pero las transformaciones más significativas no son simplemente acumulativas sino que implican procesos conflictivos, que fuerzan a los profesionales ligados a esas disciplinas a reformular la trama de compromisos en que basan sus prácticas científicas. Uno de los aspectos más interesantes de esas "revoluciones" es el análisis de los factores extrametodológicos, es decir ideológicos, en los momentos de crisis y la transformación del pensamiento y la práctica disciplinaria correspondiente en el interior de la comunidad de expertos.

El campo de las ciencias de la educación no es ajeno a estas

transformaciones. Sin embargo, como en pocos, ellas reflejan, más que la integración de distintos aportes del saber o la recomposición de postulados, una tendencia a la fragmentación, en la cual es frecuente observar pujas por la dominación. En particular, la polémica alrededor de la didáctica presenta, por momentos, ribetes preocupantes. En lugar del diálogo fructífero entre las disciplinas y los espacios entre ellas, asistimos con frecuencia al debate por la segregación de territorios.

El problema que trataremos en estas páginas se refiere a un debate muy actual en la línea de desarrollo de la didáctica: es el tema de la definición del ámbito de la didáctica general y las didácticas especiales. Esta problemática, de reconocida circulación en los medios académicos, es de recurrencia histórica. A veces se expresa de forma manifiesta, generando batallas y discusiones, y en otros momentos es latente, permaneciendo en el discurso de forma subrepticia o derivando en la aparente negación de uno sobre el otro.

La inclusión de la didáctica como disciplina en el campo de la educación corresponde a la tradición europea, básicamente de Europa central y mediterránea, y se extiende al contexto latinoamericano. En los países anglosajones no se aprecia esta incorporación –dado que en gran medida la consideran una aplicación de la psicología de la educación–, y es innegable la influencia académico-política que estos países ejercen respecto de la producción en la materia.

Pero en los últimos años, la definición disciplinaria de la didáctica y sus especializaciones ha planteado nuevos problemas. Por un lado, los especialistas en distintas disciplinas –que forman parte de los programas escolares– se han preocupado por reconceptualizar la(s) didáctica(s) alrededor de los contenidos de enseñanza. Se definen las didácticas especiales como campos específicos de las respectivas ciencias, sin relación con un marco de didáctica general cuya propia existencia se cuestiona, desde la óptica de que la enseñanza siempre opera sobre contenidos de instrucción especializados (Becker Soares, 1985; Chevallard, 1985; Brousseau, 1991, entre otros).

Asimismo, se han organizado diversos grupos de investigación y enseñanza de las distintas disciplinas y encuentros nacionales e internacionales sobre estas materias, en cuyos equipos es prácticamente inexistente la presencia de especialistas en didáctica (véanse los congresos Nacional e Internacional de Profesores de Química, 1990 y 1992; entre otros encuentros, programas y publicaciones).

Al mismo tiempo, los didactas generalistas muestran también preocupaciones correspondientes, lo que se expresa en frecuentes análisis sobre la delimitación epistemológica de la didáctica, como campo de conocimiento (Contreras Domingo, 1990; Camilloni, 1994), y reflexionando sobre el "por ahora inasible objeto de la didáctica" (Barco, 1988, pág. 19).

Si bien es saludable que una disciplina ponga periódicamente sus supuestos en cuestión, el caso que nos ocupa muestra, en verdad, procesos disolventes. Los puntos centrales de controversia, en el terreno epistemológico, pertenecen, más allá de la didáctica, al campo de las ciencias de la educación, en el que se observan tendencias a conformarse como un conjunto de teorías de diferentes orígenes y baja articulación donde, muchas veces, la falta de consenso es pacíficamente aceptada por la comunidad académica.

A su vez, la disputa en la didáctica –que se dirige al terreno de la acción– incluye cuestiones de dominios entre disciplinas, por el trabajo simultáneo con dos o más niveles de realidad. La enseñanza es un objeto complejo en el que confluyen múltiples dimensiones problemáticas y, por ende, diversas disciplinas que pretenden explicarlas y aun actuar sobre ellas. Esto no sería un obstáculo si se trabajase de forma interdisciplinaria. Según analiza Klimovsky (1977), hoy vivimos el tiempo del avance de la interdisciplina, en el cual nuevos ámbitos de saber son generados. Sin embargo, la interdisciplinariedad en las ciencias sociales y humanas, cuando se ocupan de cuestiones de aprendizaje y de enseñanza, está lejos de ser una actividad legítimamente consolidada.

La comprensión de las disputas y las oposiciones no puede dejar de considerar las relaciones hegemónicas entre los campos científicos, en las cuales unas disciplinas tienden a ser dominadas por otras, consideradas más "serias". A ello se agrega que en el terreno de la acción escolar, propio de la concreción de la didáctica, las decisiones están fuertemente determinadas por factores políticos que muy rápidamente afectan al desarrollo de la enseñanza.

Procuraremos abordar estas complejas problemáticas, buscando algunas líneas de interpretación y posibles caminos de integración. En primer término, trataremos la difícil cuestión de la base normativa que forma parte de la definición epistemológica de la didáctica a lo largo de su constitución histórica. No es la intención aquí realizar un estudio analítico de la evolución de la disciplina –cuestión que excede ampliamente los objetivos de este trabajo–, sino referirnos a algunos rasgos básicos que marcan su controvertido desarrollo. Dentro del mismo, analizaremos las tensiones emergentes del impacto de las teorías críticas en ciencias sociales y en educación y la *impasse* resultante para la didáctica.

En segundo lugar, analizaremos los problemas teóricos que caracterizan la situación actual de la didáctica general y las didácticas especiales. No podemos dejar de lado en este punto, la influencia que ha tenido el concepto de currículum, las pujas de los profesionales por el control de la enseñanza y el debilitamiento del discurso de la Pedagogía, hoy absorbido por las propuestas de orientación de la educación emanadas de organismos internacionales y financiadores.

En tercer término, presentaremos un rastreo global de algunas producciones significativas y de amplia circulación en materia de didácticas especiales, para verificar si efectivamente constituyen cuerpos teóricos autonomizados.

Finalmente plantearemos algunos temas y problemas cuyo estudio y producción dependen necesariamente de la constitución de la didáctica general y en los cuales las distintas especializaciones podrían comprometerse como campos cooperativos y en proceso de desarrollo. Sostendremos, en este sentido, la necesidad de reconstruir el discurso de la Pedagogía.

LA CUESTIÓN DE LA BASE NORMATIVA

Uno de los puntos centrales en la definición epistemológica de la didáctica reside en la cuestión de la base normativa. Es sabido que la disciplina surge históricamente como espacio de concreción normativa para la realización de la enseñanza, dentro de una concepción poco conflictiva y hasta ingenua de la sociedad y del sujeto.

Desde la matriz de origen reconocida en la obra de Juan Amos Comenio, en especial en su *Didáctica Magna* (1657), la disciplina se constituye en el ámbito de organización de las reglas de método para hacer que la enseñanza sea eficaz, basada en el sensual-empirismo de Bacon y en el realismo pedagógico de W. Ratke. Su obra representa un fuerte enfoque de disciplinamiento de la conducta basado en premisas de armonía con la Naturaleza.

Ya en el siglo XIX, desde la gnoseología y la ética kantianas, la obra de Herbart también apuntó al desarrollo de los pasos formales de la enseñanza, enfatizando el proceso de la instrucción como transmisión del saber.

A pesar de las diferencias entre estos dos exponentes históricos, sus enfoques conformaron la producción del discurso de la didáctica íntimamente ligado a:

- la búsqueda de utopías pedagógicas, pansófica y religiosa en el primer caso, y de humanismo ético no religioso en el segundo;
- la concreción de reglas de acción para la enseñanza, conforme a pasos y medios determinados. Si bien estas reglas presentaban una fuerte carga de disciplinamiento de la conducta del docente y los alumnos, el problema de los fines de la educación y el de proyectos de construcción de un mundo de valores aún conservaba su normatividad;

• el desarrollo de los sistemas educativos modernos y el optimismo pedagógico respecto de la construcción de una sociedad más justa y humana como responsabilidad de los Estados nacionales. La obra de Durkheim representó un nuevo impulso para esta línea.

Las primeras décadas del siglo XX marcaron un nuevo enfoque en este desarrollo, por la influencia del ideario de la Escuela Nueva y sus diversas expresiones metodológicas. La expansión de la escolaridad pública, el liberalismo político y los paulatinos avances del conocimiento de la psicología del desarrollo facilitaron la concreción de experiencias significativas en el campo didáctico.

Aparecen así las primeras "especializaciones" de las propuestas didácticas, conformadas según las etapas evolutivas del alumno. Éstas fueron claramente marcadas por la psicología de la época que, a pesar de su peso asociacionista, reconocía la realidad psíquica de la infancia. En este punto se produce un relativo desplazamiento desde el disciplinamiento y la instrucción hacia el desarrollo del sujeto del aprendizaje, lo que dio al siglo XX el nombre de "siglo del niño".

En este cuadro se estructuran las experiencias metodológicas de Montessori, los centros de interés de Decroly, los postulados de Ferrière, la escuela del trabajo colectivo de Freinet, entre muchos otros, que dieron lugar a proyecciones didácticas para los distintos momentos del desarrollo.

El peso burocrático del aparato escolar fue transformando estas contribuciones en didácticas especiales para distintos niveles o ciclos de enseñanza. Ello produjo un nuevo desplazamiento del centro del enfoque: del sujeto de la enseñanza hacia la organización del sistema escolar. Así se debilitó la demarcación epistemológica de las "especializaciones", por su dependencia directa respecto del orden convencional o "arbitrario" de la escolarización.

Sin embargo, aquella proliferación de iniciativas no fue fragmentaria sino articulada en un amplio proyecto pedagógico social, en el que la obra de John Dewey representó un paradigma integrador. Otras importantes contribuciones, como las de W. Kilpatrick, permitieron construir un referencial pedagógico comprometido con la construcción de sociedades democráticas.

Así, la normatividad de la didáctica pudo funcionar como "bisagra" o realización intersticial de los postulados de las utopías pedagógicas y las prácticas educativas. Por más que ellas representaran una visión optimista y poco conflictiva de la sociedad, fuertemente comprometida en lo epistemológico con el pragmatismo, se cumplía con la integración de lo que Gimeno (1978) distingue como los componentes básicos de la ciencia de la educación: la explicación (producto de la ciencia de la época), la norma (como los postulados en la acción) y la utopía (como motor o brújula orientadora del cambio).

Un punto de distorsión importante de esta "armonía" se encuentra en la expansión del enfoque tecnicista de la enseñanza. Su hegemonía en la didáctica a partir de la posguerra y de la expansión del industrialismo no abandonó el criterio normativo –por el contrario, lo exacerbó– sino que lo desligó del debate ideológico. El componente utópico-político fue "neutralizado" por el enfoque cientificista de pretensión aséptica, encarnado en el furor planificador de etapas y metas.

La Didáctica se desarrolló así como la expresión de la tecnocracia, basada en una epistemología ingenua, que se expresa en la "ilusión de la transparencia" como renuncia a la construcción teórica, propia de una sociología espontánea (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1975).

Así, las propuestas didácticas significaron el refuerzo de la certeza metódica –acorde a la matriz histórica de la disciplina–, basadas en el "objetivismo", la neutralidad política y la eliminación simbólica del sujeto y de los hechos de conciencia. Sus desarrollos se basaron, por un lado, en las conclusiones de la psicología conductista, y por el otro en la expansión de la planificación eficientista, en la que se confunde la realidad con las estadísticas.

La promesa tecnocrática y el positivismo elemental en el que se fundaba no tardaron demasiado en quebrarse. Diversas investigaciones mostraron la debilidad teórica y política de la propuesta. Pero la ruptura más importante con este enfoque responde a la "revolución" teórica de la Escuela Crítica en ciencias sociales, por las obras de pensadores como Adorno, Horkheimer y Marcuse. En el estudio del papel social de la escuela no puede desestimarse, también el impacto del reproductivismo, correspondiente a la teoría de los sistemas simbólicos de Bourdieu, así como el análisis de las relaciones de poder desarrollado en la obra de Foucault.

En lo epistemológico, las contribuciones representan un distanciamiento del positivismo y reivindican la comprensión de los fenómenos sociales como esencialmente distintos de las ciencias naturales de base experimental. Esta diferenciación viene fundamentada por la no cualificación de los fenómenos naturales, los cuales son, al decir de Adorno, "materiales no mediados" por la cultura (Adorno, 1972).

En cambio, los datos y fenómenos sociales están entramados en el contexto que en términos dialécticos se define como "totalidad social". La Escuela Crítica niega así la posibilidad de recurrir al método lógico de reducción a elementos, por cuanto la descomposición de la experiencia en problemas particulares aislados no hace más que instaurar la simplificación como norma, disecando lo que, por definición, es dinámico y dotado de significado.

Simultáneamente, las corrientes críticas recuperan la dimensión de la subjetividad en la organización de la experiencia, en cuanto operaciones sintéticas del sujeto cognoscente (Habermas, 1982).

En lo político, el nuevo paradigma destaca el papel de la ideología y sus usos: en primer lugar como supuesto metateórico y en segundo término, en su uso político, como justificación de las relaciones de poder y legitimación de la dominación.

En lo metodológico, la Escuela Crítica abandona el ritualismo y la prescripción técnica del realismo ingenuo para favorecer la hermenéutica. Recuperando la complejidad cultural y la mediación del sujeto, la hermenéutica propone la interpretación como forma de aprehensión de la totalidad en lo particular. Es sólo mediante la interpretación que se logra llegar al significado de la experiencia sin perder la riqueza del juego entre el contexto y la situación, entre la totalidad y el momento.

Confluyendo en esta perspectiva, aunque sin vinculación teórica alguna con el pensamiento de la Escuela Crítica, otras configuraciones representativas de la didáctica contemporánea han enfatizado la propuesta de comprender y operar desde los sujetos y desde las prácticas particulares.

Desde el lugar de la investigación cualitativa, con apoyo en la fenomenología y la hermenéutica, se ha procurado interpretar los procesos que caracterizan la vida del aula, reconstruyendo los significados y las intenciones de los individuos, que ni se observan directamente ni pueden cuantificarse. Tal es el caso de la investigación naturalística y de la ecología y semántica del aula. Eisner, Guba, Doyle, Tikunoff, Stake pueden considerarse importantes representantes de esta perspectiva.

Con un enfoque más dirigido al perfeccionamiento de la acción de la enseñanza y en oposición al objetivismo tecnocrático, otros aportes destacan que los problemas de la enseñanza son siempre situacionales y que, por ende, escapan a las formulaciones abstractas. Propugnan así soluciones contextualizadas de acuerdo con las características específicas de la experiencia educativa. Para ello impulsan la investigación como componente del desarrollo del currículum y la participación directa de los docentes en el proceso. Al mismo tiempo, destacan la importancia de apoyar el pensamiento del profesor para tal desarrollo desde el lenguaje de la práctica. Kliebard, Schwab, Huebner, Stenhouse han sido impulsores de estas posiciones.

Es evidente el valor de las contribuciones tanto de la Escuela Crítica como de las corrientes didácticas ligadas a la comprensión de la práctica. También es muy visible que ya se había llegado al agotamiento del modelo positivista para el desarrollo de la inves-

tigación en Didáctica –y en buena medida en las ciencias de la educación–.

La alusión a la hermenéutica como herramienta de análisis para la investigación representa un camino fértil. Pero estas perspectivas conducen a una problemática *impasse* metodológica en el terreno de la didáctica, no sólo respecto de la investigación disciplinaria sino especialmente de la realización de la enseñanza. Produce una cierta paralización, a causa del abandono de las "reglas de procedimiento" más generales y abarcadoras, que permitan operar a quienes enseñan.

Así, se ha insistido en la necesidad de favorecer el desarrollo reflexivo y crítico de los docentes para comprender y operar en la enseñanza, o para transformar la trama de significados previos que ellos mismos arrastran, incorporados en su propia trayectoria social y escolar.

Se ha recalcado que ello es más relevante que dictaminarles reglas de actuación (cuestión que ya había sido destacada por John Dewey). También se ha realizado una profunda crítica a la "racionalidad instrumental" de la didáctica y se ha destacado su necesaria contribución a un proyecto emancipador, tanto de la escuela como de los propios docentes. (Lo que requeriría de una configuración de tal proyecto pedagógico y sus formas de instrumentación en la práctica, cuestión sobre la que volveremos más adelante.)

Pero sostener a ultranza estos enfoques plantea nuevos problemas para la didáctica y para el desarrollo de la acción de los docentes. Si esto fuese así, debería confiarse en una suerte de "providencialismo" en el que los docentes más reflexivos y formados podrían hacer avanzar la enseñanza a partir de la comprensión de los fenómenos complejos y las totalidades incluyentes. Lo que, como consecuencia, haría imposible de distinguir la producción de la acción didáctica respecto de la producción artística (extremo que podría llegar a sostenerse pero que sería necesario fundamentar con cuidado).

Por otro lado, dada la relevancia que se le asigna a la comprensión de lo particular y a la irrepetibilidad de las situaciones de la enseñanza, se corre el riesgo de fortalecer irracionalismos peligrosos. En lo científico, llevaría a legitimar posiciones fenomenológicas y naturalísticas, según las cuales las teorías serían construcciones siempre específicas que surgirían del "dato" del contexto particular. Bajo el amparo de la comprensión empírica de las situaciones y su "intransferibilidad" se corre el riesgo de proteger hallazgos de dudoso valor.

En lo político, significaría un retorno al particularismo basado en la ilusión de la transparencia, que obtura la comprensión de las regularidades socio-culturales.

Más aún, ello es políticamente riesgoso considerando las condiciones sociales que regulan la actividad de los docentes en las escuelas, tanto en los núcleos tecnocráticos de su organización cuanto en la materialidad de sus puestos de trabajo. ¿Cómo avanzar en la comprensión de las totalidades complejas en este contexto? ¿No se estará delegando la responsabilidad de construir nuevos criterios de acción didáctica comprometidos con la transformación de tales relaciones a docentes encuadrados en estas reglas de dominación?

En este punto cabría distinguir muy claramente dos cuestiones. Una de ellas se refiere al propósito de sostener la reflexión y la comprensión de la totalidad en lo particular dentro del proceso de formación de los docentes, de modo de fortalecer su juicio y su papel de intelectuales en la organización de la cultura (Giroux, 1990). La otra estriba en la virtual ausencia de criterios básicos de acción propuestos por la didáctica que permitan operar en los casos concretos y realizar una acción crítica en la escuela, lo que conduce el problema a límites peligrosos.

En la nueva perspectiva de la didáctica debiera plantearse, respecto de la normativa, un mínimo acuerdo que, aun reconociendo que supone marcos teóricos a probar, represente conocimientos públicos, es decir que puedan compartir y utilizar otras personas y no sean patrimonio de la intuición intransferible del sujeto que investiga o que enseña.

De esta forma se podría contribuir a la transformación de las

relaciones socioculturales en la escuela y en la enseñanza, en la práctica concreta y no sólo en los principios teóricos. Al menos, se estaría rindiendo un modestísimo homenaje a muchos docentes y pedagogos que, no por casualidad, tuvieron una lúcida y aguda preocupación por la metodología en la didáctica.

FUGAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS EN LA(S) DIDÁCTICA(S)

A medida que la didáctica fue dominada por el enfoque eficientista tecnocrático y se extendieron las fuentes de financiamiento para la planificación de los sistemas educativos, se fue desplazando la perspectiva, lo que convirtió al currículum en un instrumento de control social. Los orígenes de estos cambios se encuentran en la obra de Bobbit, Charters y Rice que, apoyados en la administración científica taylorista, construyeron una teoría de estructuración del currículum como instrumento de homogeneización cultural, dirigido a establecer a los individuos en su "lugar" adecuado en una sociedad industrial interdependiente (véase el importante análisis que hace Apple, 1979).

Pero la expresión más completa del modelo es proporcionada por Ralph Tyler (1949) en la organización del currículum centrado en objetivos. La construcción del currículum pasó a ser la llave maestra de la didáctica, y los objetivos, su brújula.

A pesar de la impronta tecnicista de la noción de currículum, los enfoques críticos y hermenéuticos no abandonaron ese concepto sino que le otorgaron un nuevo significado al descubrir su potencial para el análisis de las formas de dominación o de la "totalidad social" y sus múltiples dimensiones: lo explícito y lo implícito, lo técnico y lo político, lo actual y lo histórico, el aula y la institución, entre otros ángulos de problematización.

Así, intervienen en la interpretación de la enseñanza ricos estudios de sociología del currículum (como los de Bernstein, 1975; Apple, 1986, y Popkewitz, 1989), diversos análisis etnográficos

(como los de Rockwell, 1981 y Mc Laren, 1993), los estudios del interaccionismo simbólico (Stubbs y Delamont, 1978) o los análisis de la ecología del aula (Doyle, 1977), entre muchos otros de este fértil campo.

De esta forma, la didáctica –entendida como didáctica general– fue creciendo en caudal interpretativo-descriptivo, aunque todavía fragmentario, y diluyendo su dimensión propositivo-normativa, aunque estuviera resignificada como criterios sistemáticos de acción.

Entretanto, cuando de estas propuestas de acción se trata, el "lugar" fue ocupado paulatinamente por el desarrollo de didácticas especiales centradas en los contenidos de instrucción, en los distintos ámbitos disciplinarios. Pareciera que de la enseñanza se encargan los especialistas "contenidistas" –y no los didactas– amparados en el recorte de dos niveles de la realidad: el contenido y sus reglas y el sujeto del aprendizaje.

Si bien es cierto y legítimo plantear que para las especializaciones de la didáctica se requiere el trabajo conjunto y solidario con los expertos en las distintas disciplinas –tanto para la delimitación epistemológica del objeto como para su tratamiento en la enseñanza–, el problema se plantea cuando las propuestas se generan atomizadas de un proyecto didáctico global para la escuela o, en otros términos, cuando en lugar de un trabajo conjunto se opera la "colonización" de un experto sobre el otro.

En otros términos, es epistemológicamente legítimo que las didácticas especiales focalicen su producción en una o dos dimensiones del problema. Finalmente, éste es el sentido de la "especialización" en cuanto especificaciones del objeto, tal como ocurre en otros campos científicos. Sin embargo, la cuestión reviste peligros significativos cuando esas dimensiones focalizadas pretenden constituirse en dimensiones autonomizadas o en teorías cerradas explicativas del fenómeno total.

Por lo tanto, el campo de la Didáctica –de la didáctica en general y las didácticas especiales– no ha superado todavía la situación

planteada hace ya más de dos décadas por Schwab respecto de los estudios del currículum en Estados Unidos.

> Con respecto a la huida del campo mismo, pueden quedar pocas dudas. De las cinco principales currículas científicas con que cuenta la escuela media, cuatro [...] fueron elaboradas y manejadas por especialistas en las materias que tratan. La contribución de los educadores fue pequeña, y la de los especialistas en currículum casi nula. Sólo en el Harvard Project Physics [...] parece ser una excepción. En apariencia, un psicólogo hizo una contribución considerable a uno de los dos proyectos científicos elementales, pero los especialistas en currículum casi no intervinieron.
>
> La segunda huida –hacia arriba– casi no necesita comentarios. Los modelos, la metateoría y la meta-metateoría están por todas partes. Además, muchos de ellos no son responsables, pues se relacionan menos con las barreras a la productividad continuada en el campo del currículum que con la explotación de lo exótico y lo que está en boga, entre las formas y modelos de la teoría y la metateoría: por ejemplo, teoría de los sistemas, la lógica simbólica, análisis del lenguaje. Muchos otros modelos, incluyendo a los responsables, son huidas irreversibles en dirección ascendente y lateral. Es decir, no son modelos o metateorías relacionados con el juicio, la elaboración razonada o la construcción de los currícula, sino con otros asuntos [...]. Con respecto a esto, hay confesiones casi patentes de impotencia frente a los problemas del currículum. Están a un paso de sugerir que lo que debe hacerse con los currícula es tarea de algún otro experto, que la realización efectiva de cambios en el currículum corresponde a un tercer grupo de especialistas, y que la única labor de los expertos en currícula es observar el trabajo de los otros con la esperanza de encontrar las reglas o leyes de sus operaciones. (Schwab, 1974, trad. 1983, pág. 199.)

Recuperando este análisis de Schwab y observando la evolución actual de la producción en didáctica, puede distinguirse una fuga de dos órdenes:

- por un lado, la construcción de lo que daremos en llamar "megateorías" en el campo de la didáctica general, comprometidas con un discurso interpretativo que pretende reunir el abanico de producciones científicas en un marco global comprensivo, con la consecuente pérdida de producción de "reglas de acción", en el sentido de lo planteado en el apartado anterior;
- por el otro, la elaboración de "teorías diafragmáticas" en las didácticas especiales que, focalizando la mirada en una o dos dimensiones, reducen el proceso de enseñanza a una tarea formativa en las distintas materias y se constituyen como teorías autonomizadas y fragmentarias.

Sólo a título de ejemplos paradigmáticos de ambas "huidas" –de fluida circulación en los medios académicos y profesionales–, la producción de Gimeno Sacristán podría situarse como expresión de la "megateoría" en la didáctica general, mientras que los trabajos de Yves Chevallard, Brousseau y el grupo de los IREM (Institutos de Investigación de Enseñanza de la Matemática) de Francia representan la concreción de una teoría "diafragmática", correspondiente a las didácticas especiales por disciplina, en este caso, de la matemática.

En el primer prototipo, puede rastrearse una muy marcada preocupación del autor por encontrar un discurso unificador para la didáctica. En un ya clásico e importante artículo, Gimeno Sacristán (1978) expresa su preocupación respecto del desarrollo de las teorías en educación, las que se muestran como una Torre de Babel, un gran calidoscopio, un *collage* de gran cantidad de teorías, sin que se consiga articularlas en un sistema.

Recuperando la complejidad de las prácticas sociales y escolares, fundamenta la necesidad de comprenderlas como totalidad para poder transformarlas, lo que desarrolla en dos obras significativas de este enfoque (Gimeno Sacristán, 1988; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992).

Así, Gimeno va construyendo una arquitectura que integra una gran cantidad de teorías, en la cual la nueva producción se constituye como una meta-metateoría. En este punto, la teoría curricular y de la enseñanza incluye a las teorías políticas, sociológicas, culturalistas y de sistemas simbólicos, la lingüística, las teorías cognitivas y psicogenéticas, el análisis institucional y el estudio de las tecnologías sociales, en vastísimas producciones y multidimensiones de análisis.

Desde la complejidad de la práctica, Gimeno analiza el currículum y sus distintos niveles de concreción, incluyendo a los diversos actores sociales involucrados y sus tramas conflictivas de interés. Así, el autor trata las cuestiones del currículum prescrito y la cultura de la escuela, las condiciones institucionales y la política curricular, la estructura del sistema educativo y la organización

escolar como opciones políticas, psicológicas, epistemológicas, como productos de los valores sociales, de la filosofía, de los modelos educativos, que de alguna manera orientan la selección cultural, determinando los contenidos que se enseñan, los códigos sociales, lo explícito y lo oculto.

El innegable esfuerzo teórico del autor está concretado en una integración metateórica, asentada en el supuesto de que la comprensión crítica transformará las prácticas, dentro de un conflictivo proceso histórico, en el que hay que incluir las "teorías prácticas" de los docentes.

Estamos, así, en presencia de una megateoría, que tiene la gran virtud de reunir muchas teorías de distintos orígenes y, a su vez, la gran limitación de no poder operar sobre la acción debido a su "peso excesivo". Al incorporar tantas dimensiones y variables se va convirtiendo en una teoría interpretativo-descriptiva y no en una teoría práctica; esto es, en una teoría para la acción. Considerando, asimismo, que los docentes que se desempeñan en las escuelas son los interlocutores privilegiados de las propuestas didácticas, cabe preguntarse acerca de las probables dificultades de comprensión de tan compleja trama teórica.

Contextualizando la construcción de este prototipo teórico, es evidente que se gesta dentro de un proceso de marcada retracción de teoría pedagógica, como resultado de la ruptura ideológica y epistemológica con el ingenuo optimismo educativo.

Las teorías críticas –en especial el reproductivismo y las investigaciones sobre el papel de la escuela en la conservación de las estructuras sociales– han tenido un impacto hasta hoy difícil de superar para el pensamiento pedagógico. La posición bisagra o intersticial entre el proyecto pedagógico y la acción –propia de la producción didáctica a lo largo de la historia– se ha resentido por esta ausencia.

Es viable pensar que la generación de megateorías didácticas tiende a llenar esta laguna, como discurso integrador y abarcativo. Sin embargo, acaban sin cumplir este propósito: el discurso de la pedagogía, más que en una trama descriptivo-interpretativa, se asienta en la generación de proyectos de política social y cultural.

Este "corrimiento" de funcionalidades teóricas, políticas y de acción práctica ha permitido, a su vez, que la formulación de las propuestas normativas quedara básicamente en manos de las didácticas especiales, desvinculadas de una propuesta didáctica global y, por ende, del proyecto político-cultural pedagógico.

Entre estas especializaciones, han logrado mayor consistencia las didácticas por disciplinas curriculares que las tempranas proyecciones según el nivel escolar. La "labilidad" epistemológica de estas últimas –ligada a cuestiones de administración del sistema que, por ejemplo, podría ser reformado– ha sido afectada aún más por el posterior cuestionamiento a la descripción psicológica maduracionista de un sujeto abstracto en la cual se apoyaba o por su dependencia un tanto mecánica de corrientes de la psicología, cuya producción no fue pensada para situaciones escolares.

La interpretación actual de los procesos evolutivos del sujeto está mucho más marcada por dimensiones de desarrollo cultural que por reglas de evolución individual endógena. De esta forma, el sujeto del aprendizaje de la escuela primaria es muy distinto según pertenezca a grupos indígenas, a sectores urbano-marginales o reciba el beneficio de madurar en acomodados sectores medios de la sociedad. Ello destruye la "unidad epistémica" de las didácticas por niveles escolares que, además, obedecen a recortes burocráticamente fijados por la administración del sistema.

De esta forma, la proyección de las didácticas especiales ha ido afianzando su definición, en los últimos tiempos, en función de los distintos contenidos disciplinarios de enseñanza. Ello se ha visto apoyado por las nuevas tendencias reformistas de la escuela en distintos países y por el financiamiento de los proyectos de desarrollo curricular centrados en la función instructiva en las distintas disciplinas.

Sin el entramado de un proyecto compartido, las didácticas especiales por disciplina se están consolidando como teorías

"diafragmáticas" con pretensión expresa o latente de neta autonomización. Sobre la base de la mirada focalizada en una o dos dimensiones del problema, sostienen la intención de constituirse en la "mirada total".

Entre ellas, la producción de Chevallard y el grupo de los IREM franceses muestra una fuerte recuperación del realismo gnoseológico y un énfasis en el papel de los especialistas. Así, Chevallard afirma que:

> Conviene para esto partir de muy lejos. De la posibilidad misma de que existe una ciencia que nosotros llamamos la didáctica de la matemática. Toda ciencia debe asumir como su condición primera el proponerse ser ciencia de un objeto, de un objeto real, existente con una existencia independiente de la mirada que la transformara en un objeto de conocimiento. Posición materialista mínima. Del mismo modo es necesario suponer que en este objeto hay un determinismo propio, una necesidad que la ciencia querrá descubrir [...] (Chevallard, 1985, pág. 2).

Con base en esta epistemología, todo el grupo del IREM va a insistir en que la matemática tiene una lógica inmanente propia, y que la didáctica de la matemática es una rama de la matemática; no de la didáctica ni de las ciencias de la educación.

El trabajo central de esta didáctica de la matemática consistiría en vigilar la denominada "transposición didáctica" entendida como el proceso de modificaciones del contenido matemático para transformarlo de conocimiento "erudito" en conocimiento "enseñable". El proceso requiere una "vigilancia epistemológica" (usando el concepto de Bachelard) que permita el mayor grado de conservación, de pureza conceptual y metodológica, evitando la "banalización" que se produce cuando se estudia un determinado objeto al margen de los expertos o especialistas que efectivamente saben sobre este tema (Chevallard, 1985).

Para ello, lo que se enseñe y cómo se lo enseñe tiene que depender exclusivamente de los matemáticos, que son los únicos que dominan al objeto y sus reglas inmanentes. En un reciente trabajo, Brousseau (1991) plantea algunos argumentos acerca de por qué la construcción de la didáctica de la matemática es de responsabilidad

restringida de los matemáticos. Resumiendo, ellas se asientan en que:

> • la mayoría de los matemáticos son también profesores, por lo tanto es legítimo que se interesen por la mejora de la enseñanza;
> • si el número de alumnos disminuyera, el número de matemáticos profesionales que viven de la enseñanza también disminuiría, por lo tanto es bueno que no disminuyan los alumnos;
> • los matemáticos son responsables del uso que se hace de lo que ellos producen;
> • la vigilancia epistemológica para que se enseñe bien la matemática es moralmente imperiosa en el caso de la escuela básica, porque es el lugar donde va a pasar obligatoriamente el resto de la población (Brousseau, 1991, págs. 18-20).

Nadie parece hoy dispuesto a cuestionar seriamente la activa participación de los matemáticos (como de otros especialistas) en la constitución de las propuestas de las didácticas especiales. Pero posiciones como éstas parecen derivarse, más allá de las necesidades epistemológicas, de justificaciones de recortes territoriales y de control del campo laboral en las escuelas. Asimismo, ellas remiten a conflictos de poder entre las distintas comunidades científicas que, históricamente, producen un movimiento pendular de negación de unos sobre otros.

En la cuestión de la eliminación simbólica del "otro", se manifiesta un problema de poder propio de la lógica académica del campo universitario y de la investigación, en donde históricamente han tenido más *status* los especialistas de las distintas ciencias básicas, de las ciencias sociales y aun de la psicología. La didáctica ha tenido un peso menor en este terreno, relegada implícitamente al campo de las acciones instrumentales.

La didáctica de enfoque tecnocrático obturó, durante mucho tiempo, cualquier reflexión sobre el tema del conocimiento, constituyéndose en aplicación del planeamiento eficientista en las escuelas.

Entretanto, hoy asistimos a un movimiento contrario en el que la didáctica busca explícitamente discriminarse de su papel más técnico, lo que le restaba *status* dentro del mundo académico. Mientras tanto, las didácticas por disciplinas procuran su dominio y autonomización en la producción y en la intervención en la práctica escolar.

Estos movimientos no parecen, así, justificarse en las lógicas "inmanentes" a los objetos –lo que no impide el trabajo interdisciplinario cuando de aprendizaje y enseñanza se trata– sino a problemas derivados de conflictos de campos académicos y de las pujas por el dominio del financiamiento de la investigación o de la producción curricular.

El trabajo cooperativo es insoslayable. Pero los argumentos de autonomización nos llevan directamente a analizar las estrategias de control que utilizan las comunidades de expertos, basadas en un "régimen de verdad", para la definición de los temas sociales y políticos (Bernstein, 1980; Popkewitz, 1987).

Asimismo, estas polémicas reflejan las condiciones de supervivencia de los especialistas en un contexto en el cual las decisiones sobre el aparato académico y escolar dependen, cada vez más, de los organismos financiadores.

Por ello resulta políticamente peligrosa la defensa pública de la fragmentación de los proyectos didácticos en la definición de las propuestas de acción para la escuela, que propone para ésta una función social básicamente instructiva o académica.

¿MARCOS CONCEPTUALES ESPECÍFICOS O COMPARTIDOS?

La autonomización teórica y metodológica de las didácticas especiales encontraría legitimidad si se comprobase que éstas han alcanzado la producción de marcos conceptuales propios, de existencia y significación específica en el marco de cada "micro"-disciplina. Sin embargo, una revisión de la reciente producción en las distintas materias no parece mostrar este desarrollo. Dentro de

los límites de este trabajo, tomaremos algunos ejemplos de circulación en los medios universitarios y en las escuelas.

El concepto de "transposición didáctica" (Chevallard, 1982), acuñado bajo el supuesto de su especificidad para la enseñanza de la matemática, ha generalizado su uso para cualquiera otra disciplina. El mismo se refiere al tratamiento del contenido, de modo de evitar su "banalización" y asegurar la conservación de los enfoques epistemológicos y metodológicos propios del objeto de enseñanza. Se trata, entonces, de diseñar el manejo del contenido en la instrucción para sostener la buena comunicación entre el conocimiento "erudito" y el conocimiento por enseñar, de modo de hacer más relevante la enseñanza de las disciplinas.

Si bien tal propuesta conceptual se encuentra con el obstáculo de que no en todos los campos disciplinarios la definición del objeto alcanza fuertes consensos en la comunidad científica, ya es considerada de uso y circulación para la trasposición del contenido de las distintas disciplinas. Con ello, el aporte de Chevallard –a pesar de su propósito– ha contribuido al desarrollo de la didáctica general, relativo al tratamiento del contenido de la instrucción.

Los importantes aportes realizados por Brousseau y el grupo de especialistas de los Institutos de Investigación sobre la Enseñanza de la Matemática (IREM) de Francia han producido diversas conceptualizaciones que pueden ser aplicadas al estudio de la didáctica en otros campos disciplinarios, entre las cuales se cuentan los conceptos de "contrato didáctico", "situación didáctica" y su clasificación, "situaciones a-didácticas" y muchas otras son definitivamente válidas para plantearse en la enseñanza de otras áreas y disciplinas.

El mismo planteo de ingeniería didáctica que sostiene sus producciones corresponde a un enfoque de la didáctica general utilizado en distintos contenidos y ámbitos educativos, como por ejemplo la capacitación laboral de adultos (Pain, 1992).

Es necesario subrayar que lo dicho no significa subestimar las importantes investigaciones sobre la enseñanza de la matemática y sus resultados. Por el contrario, más allá de los estudios de la

materia específica, han aportado –contrariamente a sus postulados de autonomización– un bagaje conceptual para la construcción teórica de la didáctica general.

Entretanto, las producciones para la enseñanza de las ciencias sociales, las ciencias naturales, el lenguaje y el arte muestran fenómenos equivalentes. Interesa rastrear globalmente algunas "ideas-fuerza" que las orientan, dentro de los límites de este trabajo.

Este rastreo –a pesar de realizarse sobre una muestra y no sobre el universo de las producciones– arroja amplias coincidencias. Más allá del análisis de los problemas de tratamiento de la conciencia y el tiempo histórico, de la construcción del espacio topológico y social de la geografía, de las nociones de energía, evolución o materia en las ciencias naturales, del análisis de la comunicación lingüística, las propuestas de enseñanza giran en torno a factores tales como:

- realizar un trabajo sobre las ideas intuitivas de los alumnos, considerando que son sujetos que portan significados previos o negociando significados (Aisenberg, 1994; Rojo, 1992; Álvarez Méndez, 1987; Gálvez, 1994b);
- más que enseñar nuevos conceptos, hay que cambiar los que ya poseen los alumnos, produciendo el conflicto cognitivo (Weissmann, 1993; Chemello, 1992; Asensio-Pozo-Carretero, 1989; Alisedo-Melgar-Chicci, 1994);
- es necesario cambiar los métodos de conocer de los alumnos, avanzando sobre el "sentido común" o incluyendo la perspectiva psicogenética (Weissmann, 1992; Lerner y Sadovsky, 1994; Aisenberg, 1994);
- es necesario reconstruir la trama de significados, partiendo del conocimiento o la resonancia de la vida cotidiana (Prats, 1989; Asensio-Pozo-Carretero, 1989; Alderoqui, 1994; Iaies y Segal, 1994; Merchán-García Pérez, 1994; Álvarez Méndez, 1987; Brockart, 1985);
- se recomienda partir de las construcciones espontáneas para avanzar hacia las ideas científicas (Asensio-Pozo-Carretero, 1989; Weissmann, 1993; Segal y Iaies, 1992; Merchán Iglesias-García Pérez, 1994);
- la enseñanza debe producir una "toma de conciencia" y la construcción de sentidos (Weissmann, 1993; Gálvez, 1994a, b; Merchán Iglesias-García Pérez, 1994);
- en la construcción del conocimiento se sugiere problematizar hipótesis e ideas (Domínguez, 1989; Segal y Iaies, 1992; Gálvez, 1994a);
- en casi todos los casos se propone la elaboración de "mapas conceptuales" (Martin, 1989; Capel-Urteaga, 1989; Carretero, Pozo y Asensio (comps.), 1989; Ramírez, 1989);
- en las ciencias sociales se sugiere incluir como contenido crítico, reflexivo, problematizador, las propias prácticas institucionales sobre lo justo, lo injusto, los sistemas de valor, las normas, las recompensas, las formas sociales de vida, etcétera;
- en variadas materias, aun en las ciencias naturales, se reconoce que, en la práctica, los docentes nunca dejan de enseñar valores y actitudes. (Rojo, 1992; Weissmann, 1993).

Más allá de los aportes de las distintas contribuciones, en primer término puede formularse la hipótesis de que estas propuestas didácticas no representarían producciones correspondientes a disciplinas específicas o autonomizadas. Por el contrario, las ideas centrales rastreadas pueden intercambiarse entre las diferentes áreas sin perder su potencialidad, tal como se expresa en su tratamiento compartido entre las variadas disciplinas. Con ello, estarían resultando producciones significativas generalizables.

En segundo lugar, puede apreciarse que ellas representan productos de un "diálogo" entre los especialistas en los distintos campos y los aportes de corrientes actuales de la psicología cognitiva, en especial las derivadas de las obras de Piaget e Inhelder (construcción del conocimiento y desarrollo del pensamiento), Bruner (negociación de significados), Vigotsky (ideas intuitivas y conocimientos científicos, toma de conciencia, desarrollo en la zona de conocimiento próxima), Ausubel (aprendizaje significativo) y otras conceptualizaciones.

Retomando el eje de nuestro análisis, pareciera que la didáctica general y sus especializaciones están mucho más unidas que lo que una primera visión puede suponer, y que las separarían cuestiones no exactamente referidas a estructuras conceptuales diversas. Mientras tanto, se observa una clara supresión de la figura del "didacta" y la organización de un diálogo directo entre las especialidades y la psicología cognitiva y del aprendizaje.

Así, la hegemonía del discurso de la psicología sigue presente, sólo que articulada al aprendizaje de un campo determinado de conocimientos. Podríamos, entonces, plantearnos:

–¿Cuál es la utilidad y significación de la participación en el proyecto de un especialista en didáctica, si las propuestas de las didácticas especiales pueden desarrollarse como diálogo –aunque aún incipiente– entre psicólogos y especialistas en las distintas disciplinas?

–¿En qué consistiría la mediación de la didáctica general, entendiendo su papel articulador entre la teoría y la acción?

–¿En qué consistiría el vínculo teórico y metodológico entre la didáctica general y las especializaciones?

DE LA DIDÁCTICA GENERAL Y LAS ESPECIALIZACIONES

En primer lugar, y a pesar de las dificultades de su desarrollo, hoy es ya un punto de acuerdo el reconocimiento de los espacios de especialización que requieren la indelegable participación de los expertos en el contenido disciplinario, abandonando la pretensión tecnicista de plantear a la didáctica como repertorio de técnicas independientes de qué y para qué se enseña.

Sin embargo, ello no implica que la didáctica general desaparezca como disciplina o se fragmente en didácticas especiales, como algunos pretenden o como otros temen o sospechan. Por el contrario, la revisión global del problema llevaría a pensar en las especializaciones como desarrollos didácticos *en* los distintos campos disciplinarios, más que en disciplinas autonomizadas.

Aún más: la enseñanza plantea desafíos importantes que requieren propuestas que sólo pueden elaborarse dentro de la didáctica general; esto es, que no se resuelven desde ninguna especialización ni desde la psicología. Estas cuestiones representan espacios de producción y de problemas que hoy muestran bajo desarrollo por estar absorbidos por la megateoría, o simplemente ocupados por las decisiones de los organismos de política nacional o internacional.

Recuperar estos problemas significaría, al fin, retomar cuestiones que han sido significativas en la historia de la didáctica. Entre ellos, y a título de simple enumeración, podrían destacarse los siguientes:

La formulación de proyectos de organización de la escuela

Las propuestas organizativas de la escuela constituyen una temática con tradición en los desarrollos de la didáctica. Los representantes del movimiento de la "Escuela Nueva" percibieron este ámbito de producción didáctica y generaron la escuela de los centros de interés de Decroly, la escuela del trabajo de Freinet, la escuela "dei Bambini" de Montessori, el Plan Dalton para la escuela intermedia o secundaria, la escuela "en el campo" de Reddie y Demolins, entre muchos otros. La crítica antiautoritaria de Neill produjo la organización de Summerhill; las propuestas de Wallon y Langevin produjeron las ideas de la reforma de la Escuela Única (no uniforme), y la lista podría continuar.

Estas propuestas reunieron desde principios hasta procesos, materiales, distribución del tiempo y del espacio, configuración de las relaciones sociales en la escuela, grupos de participación y gestión, métodos de trabajo y variadas concreciones. Tal vez el peso posterior que se les dio a los estudios críticos sobre el currículum haya incidido en la licuación de las propuestas sobre la propia escuela.

Hoy las formas de organización vigentes de la escuela presentan claras señales de crisis: burocratización creciente con serios problemas para la democratización social y cultural, los resultados de aprendizaje tienden a ser dudosos, distanciamiento respecto de los cambios que operan en el "mundo externo", dificultades para convertirse en espacio de desarrollo de la autonomía y la creatividad de los sujetos, sin lograr cubrir las necesidades de información de, al menos, los segmentos más dinámicos de la sociedad, a pesar del esfuerzo de legiones de docentes.

La urgencia de hoy concierne no sólo a comprender a las escuelas tal como hoy son (y de la crítica socio-política y pedagógica), sino a proponer sus alternativas y las formas de realizar los cambios.

La "disciplina" o las formas de comunicación productiva entre generaciones

Vinculada al replanteamiento de la institución escolar, la problemática de la brecha entre la cultura de los jóvenes y la de los adultos requiere ser seriamente considerada en nuevos programas de acción. La fenomenal transformación que se ha operado en los valores y las prácticas de las nuevas generaciones, así como en los códigos comunicacionales, aún no ha sido absorbida en los métodos y en las relaciones de enseñanza. Más que pensar en la "coexistencia pacífica", se necesita abordar el desarrollo de proyectos de trabajo que resignifiquen la enseñanza y convoquen el mundo de sentidos de niños y adolescentes.

El estudio y desarrollo de la cuestión metodológica

El desarrollo metodológico que permita conceptualizaciones amplias, inclusivas y consistentes y la elaboración de criterios que permitan orientar la acción de los docentes constituye una perspectiva legítima y viable.

Por un lado, podría reconstruirse una trama comprehensiva a partir de las investigaciones de las didácticas especializadas para elaborar aquellos conceptos y metodologías válidos para la enseñanza, superando su visión atomizada y facilitando la acción y la construcción de experiencias por parte de los docentes. A solo título de ejemplo, podría mencionarse el aporte ya clásico realizado por Raths (1971) cuando formuló criterios para la selección y organización de actividades de aprendizaje, válidas para distintos contextos, sujetos y contenidos de enseñanza.

En este sentido, es necesario el desarrollo sistemático de modelos metodológicos de enseñanza que consideren la relación entre propósitos educativos, diseños curriculares, recursos y teorías psicológicas y sociológicas. Se trata de conjugar todas estas dimensiones, evitando reducirlas a la psicología y los contenidos de instrucción.

Muy distante del intento de establecer un método único de enseñanza, es apropiado el desarrollo de una variedad de modelos metodológicos que permitan reconocer las diferentes situaciones pero que, al mismo tiempo, faciliten al docente diversas opciones de trabajo.

Dentro de este enfoque pueden mencionarse las contribuciones de Meyer y Greno (1972); Reigeluth y Merrill (1980) y Joyce y Weil (1985), entre muchos otros.

Los sistemas de evaluación

Otra cuestión que requiere respuestas desde los desarrollos didácticos se refiere a los sistemas de evaluación, tanto de los productos de aprendizaje, en sus distintas dimensiones, como del mismo proyecto educativo.

La evaluación requiere ser resignificada e instrumentada para constituirse en una estrategia participativa de cambio y superación, más que un sistema de control "normalizador". La elaboración de un diseño de este tipo afecta, inevitablemente, la evaluación en el interior de las distintas disciplinas.

La formación de los docentes

Cualquiera que sea la organización de la escuela que se ha propuesto, los docentes constituyen los actores privilegiados para la concreción de la enseñanza. La problemática de su formación es asunto de especial interés dentro de la didáctica general, que no puede agotarse en sus especializaciones.

Son cuestiones centrales para la didáctica desde la definición de los contenidos hasta el desarrollo de variadas estrategias y medios de formación inicial o en servicio, y en los últimos años han recibido un notable impulso en distintos países.

El diseño de currícula en cuanto trayectorias formativas

La tradición en este terreno hace innecesario abundar en consideraciones. Además de tener en cuenta las particulares necesidades emergentes del tipo de contenidos que se enseñen, la proyección de un currículum atiende a diversos factores de importancia: los valores educativos que se persiguen, el contexto, la heterogeneidad sociocultural, las perspectivas de los actores, los recursos humanos y técnicos, las experiencias previas en este terreno, entre otros. La cuestión podría residir en la elaboración de distintos diseños que pudiesen ser analizados y reelaborados por los docentes a la luz de las características específicas de la escuela en la que actúan. Cualquier perfil que adopten tales diseños influye necesariamente sobre las propuestas de especializaciones didácticas.

Sin embargo, si estas trayectorias formativas se desarrollan al margen del necesario repensar de la escuela y la docencia se convierten exclusivamente en elaboración de planes de estudio encerrados y aun esterilizados por la organización actual.

La enumeración de todas estas importantes cuestiones, propias del terreno de la didáctica general, no pretenden agotar la gama de posibilidades para su desarrollo. Entretanto, en el cuadro que hemos intentado delinear, debiera pensarse a la didáctica general y a las didácticas especiales como campos cooperativos que se alimenten mutuamente y construyan alternativas para la acción de los docentes.

Las tendencias actuales permiten percibir las dificultades para la autonomización de los campos, además de los riesgos políticos para la escuela que esto encierra. Si tales especializaciones no alcanzan a configurar concreciones articuladas en un proyecto didáctico global –tanto en su raíz ideológica como en su realización teórico-metodológica–, al menos podrían sostener vasos comunicantes de producción y equipos integrados, más que luchar por la parcelación de territorios.

En este sentido, las reflexiones aquí presentadas llevarían a plantear la necesidad de reconstruir la dimensión normativa de la didáctica general, en cuanto criterios y estrategias para orientar la acción de los docentes.

Reconociendo la necesaria crítica a la visión tecnocrática de la enseñanza y de la escuela, ya realizada en numerosos y valiosos estudios, parece necesario discriminar aquella visión, por un lado, y la crítica a cualquier formulación propositiva para la acción, por otro. Caso contrario, se corre el riesgo de "arrojar el agua sucia del baño junto con el bebé".

La orientación técnica de la didáctica –en los distintos temas que le atañen– no es sinónimo de tecnocracia o tecnicismo: las estrategias y técnicas de acción no son ciegas ni asépticas. Reconocen fundamentos en el conocimiento producido y en la intencionalidad ético-social de los actores. Explicitar el porqué y el para qué de lo que se propone es un ejercicio saludable para el desarrollo de criterios propios en la docencia.

En este camino, cabe pensar que el papel bisagra de la didáctica, entre la teoría y la acción, necesitaría la recuperación del discurso de la pedagogía. Éste no se agota en la integración de la sociología del currículum, del análisis institucional, de la psicología del aprendizaje ni en cualquier teoría descriptivo-explicativa. Aunque la pedagogía se nutra de aquellos aportes, su estatuto teórico implica básicamente

la construcción de un proyecto de política social y cultural en el campo de la educación, que otorgue sentido a la proyección de la enseñanza. Tal vez su recuperación despeje el campo para que la didáctica desarrolle aquellos necesarios cursos de acción.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Adorno, R. y otros: *La disputa del positivismo en la sociología alemana,* Barcelona, Grijalbo, 1972.

Aisenberg, B.: "Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de los estudios sociales para la escuela primaria", en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales,* Buenos Aires, Paidós, 1994.

Alderoqui, S.: "Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado", en Aisenberg y Alderoqui (comps.), ob. cit.

Alisedo, G.; Melgar, S., y Chiocci, C.: *Didáctica de las ciencias del lenguaje,* Buenos Aires, Paidós, 1994.

Álvarez Méndez, J. M.: *Didáctica de la lengua materna,* Madrid, Akal, 1987.

Apple, M.: *Ideology and Curriculum,* Toutledge and Kegan Paul, 1979.

Asensio, M.; Pozo, J. I., y Carretero, M.: "La comprensión del tiempo histórico", en Asensio, M.; Pozo, J. I., y Carretero, M. (comps.), *La enseñanza de las ciencias sociales,* Madrid, Visor, 1989.

Barco, S.: "Estado actual de la pedagogía y la didáctica", *Revista Argentina de Educación,* nº 12, Buenos Aires, 1988.

Becker Soares, M.: "Didáctica, uma disciplina em busca de sua identidade", *Ande,* nº 9, Brasilia, 1985.

Bernstein, B.: "On the classification and framing of educational knowledge", en Young, M., *Knowledge and Control,* Londres, Collier Macmillan, 1980.

Bourdieu, P.; Chamboredon, J. C., y Passeron: *El oficio del sociólogo,* México, Siglo XXI, 1975.

Brockart, J. P.: *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?,* París, Unesco, 1985.

Brousseau, G.: "¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de las Matemáticas? (seg. parte)", *Rev. Enseñanza de las Ciencias,* 1991, 9 (1).

Brousseau, G.: "Los diferentes roles del maestro", en Parra, C., y Saiz, I.: (comps.), *Didáctica de matemáticas,* Buenos Aires, Paidós, 1993.

Camilloni, A. W.: "Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales", en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.), ob. cit.

Capel, H., y Urteaga, L.: "La Geografía en el currículum de las ciencias sociales", en Asensio, M.; Pozo, J. I., y Carretero, M. (comps.), ob. cit.

Contreras Domingo, J.: *Enseñanza, currículum y profesorado,* Madrid, Akal/Universitaria, 1990.

Chemello, G.: "Las Matemáticas y su Didáctica", en Iaies, G. (comp.), *Didácticas especiales,* Buenos Aires, Aique, 1992.

Chevallard, Y.: *La transposition didactique,* París, La Pensée Sauvage, 1985.

Domínguez, J.: "El lugar de la Historia en el currículum", en Asensio, M.; Pozo, J. I., y Carretero, M. (comps.), ob. cit.

Gálvez, G.: "La didáctica de las Matemáticas", en Parra, C. y Saiz, I., *Didáctica de Matemáticas,* Buenos Aires, Paidós, 1994a.

Gálvez, G.: "La geometría, la psicogénesis de las nociones espaciales y la enseñanza de la geometría en la escuela elemental", en Parra, C., y Saiz, I., ob. cit., 1994b.

Gimeno Sacristán, J.: "Explicación, norma y utopía en ciencias de la educación", en Escolano y otros, *Epistemología y educación,* ed. Sígueme, 1978.

Gimeno Sacristán, J.: *El currículum: una reflexión sobre la práctica,* Madrid, Morata, 1988.

Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A.: *Comprender y transformar la enseñanza,* Madrid, Morata, 1992.
Giroux, H.: *Los profesores como intelectuales,* Barcelona, Paidós, 1990.
Habermas, J.: *Conocimiento e interés,* Madrid, Taurus, 1982.
Iaies, G. (comp): *Didácticas especiales,* Buenos Aires, Aique, 1992.
Iaies, G., y Segal, A.: "La escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia atrás y hacia adelante", en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales,* Buenos Aires, Paidós, 1994.
Joyce, B., y Weil, M.: *Modelos de enseñanza,* Madrid, Anaya, 1985.
Klimovsky, G.: *Las funciones de la enseñanza superior,* trabajo presentado en las Jornadas de Educación Superior y sus opciones, Buenos Aires, Inst. T. Di Tella/Cice, octubre de 1977.
Kuhn, Th.: *The Structure of Scientific Revolutions,* Chicago, The University of Chicago Press, 1976.
Lerner, D., y Sadovsky, P.: "El sistema de numeración: un problema didáctico", en Parra, C., y Saiz, I. (comps.), ob. cit.
Martín, E.: "El desarrollo de los mapas cognitivos y la enseñanza de la geografía", en Asensio, Pozo y Carretero (comps.), ob. cit.
Mayer, R., y Greno, J.: "Structurally Different Learning Outcomes Produced by Different Instructional Methods", *Journal of Educational Psychology,* nº 63, 1972.
Merchán Iglesias, F. J., y García Pérez, F.: "Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia", en *Studia Paedagogica* (revista de Ciencias de la Educación), nº 23, 1991, Univ. de Salamanca (hay versión en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. comps., ob. cit.).
Pain, A.: *La educación informal,* Buenos Aires, Nueva Visión, 1992.
Popkewitz, T.: "Ideología y formación social en la formación del profesorado: profesionalización e intereses sociales", *Rev. Educación,* Madrid, nº 285, 1987.

Pozo, J.; Asensio, M., y Carretero, M.: "Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia", en Carretero, M.; Pozo, J., y Asensio, M. (comps.), ob. cit.
Prats, J.: "Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial", en Carretero, M.; Pozo, J., y Asensio, M. (comps.), ob. cit.
Ramírez, J. A.: "La historia del arte en el bachillerato", en Carretero, M.; Pozo, J., y Asensio, M. (comps.), ob. cit.
Raths, J. D.: "Teaching without specifics objetives", *Rev. Educational Leadership,* abril de 1971.
Reigeluth, Ch., y Merrill, M. D.: "The Elaboration Theory of Instruction: Prescriptions of Task Analysis and Design", *N.S.P.I. Journal,* nº 19, 1980.
Rojo, M.: "La escuela y las ciencias del lenguaje", en Iaies, G. (comp.), ob. cit.
Schwab, J.: "Un lenguaje práctico como lenguaje para el currículum", en Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A., *La enseñanza: su teoría y su práctica,* Madrid, Akal/Universitaria, 1983.
Segal, A. y Iaies G.: "Las ciencias sociales y el campo de la didáctica", en Iaies, G. (comp.), ob. cit.
Tyler, R.: *Basic Principles of Curriculum Development,* Chicago, Univ. de Chicago Press, 1949.
Weissmann, H.: "La enseñanza de las ciencias naturales", en Iaies, G. (comp.), ob. cit., 1992.
Weissmann, H.: "Qué enseñan los maestros cuando enseñan ciencias naturales y qué dicen querer enseñar", en Weissmann, H. (comp.), *Didáctica de las ciencias naturales,* Buenos Aires, Paidós, 1993.

3

UN CAPÍTULO PENDIENTE: EL MÉTODO EN EL DEBATE DIDÁCTICO CONTEMPORÁNEO

Gloria Edelstein

Abordar el problema de lo metodológico en la construcción de la didáctica resulta un desafío importante, sobre todo cuando se plantea en el marco de un seminario sobre "Corrientes didácticas contemporáneas". La magnitud de este desafío tiene que ver con la ausencia de debate sobre el tema en las últimas décadas, en el campo de la didáctica, lo que significó una limitación en la elaboración de la perspectiva que presentaré.

A modo de introducción quisiera plantear algunas cuestiones que orienten la comprensión de ciertas opciones en relación con este trabajo.

Mi aceptación a hacerme cargo del desarrollo del tema "Lo metodológico" en el citado seminario, más allá de las complicaciones e implicaciones, tiene que ver con que se trata de una problemática de interés personal en la que trabajo desde hace tiempo en la docencia, y que hoy es además objeto de la investigación que realizo.

En el título hablo de método, mientras que en el programa del Seminario se hace referencia a "lo metodológico". Esta diferencia daría cuenta, aunque parcialmente, de la polisemia de la palabra método, cuestión que recorre la investigación aludida. Al respecto,

me interesa avanzar en la comprensión de algunas razones de las fusiones, diseminaciones y/o sustituciones que se hacen patentes en los usos más frecuentes de dicha expresión.

Por otra parte en tanto no había tomado estado público mi posición a ya casi 20 años del trabajo realizado con Azucena Rodríguez (Edelstein y Rodríguez, 1974) me resultó necesario académica, afectiva y éticamente retomar dicho artículo y en todo caso precisar, desde una reconstrucción crítica, lo que hoy considero valioso, consciente de lo que era factible para nosotras decir en Córdoba, Argentina, en el momento de su publicación.

Por último, es de mi interés hacer explícitos mis actuales puntos de vista respecto de la problemática y los interrogantes en los que continúo trabajando.

Dada esta situación –marca includible– procuraré exponer el proceso recorrido para el tratamiento del tema, tomando como punto de partida el texto mencionado, que se elabora en la década del '70 y se constituye en la base de desarrollos de otros colegas, desde donde me reencuentro con el propio discurso en una mirada diferente, incorporando –en consecuencia– nuevos elementos.

Las ideas esbozadas en este caso tienen, pues, como referente, además de la interpelación a las propias, las de autores a los que iré remitiendo a partir de la coincidencia con sus planteos, y el importante proceso de intercambio generado con colegas con quienes comparto mi actividad en la cátedra universitaria.[1]

¿Por qué comenzar por nuestro trabajo?

Básicamente porque en didáctica la cuestión del método o de lo metodológico se abandona o se disuelve en otras conceptualizaciones en la década del '80. Si bien estos años son fecundos en producciones que implican un significativo *aggiornamento* de viejas categorías de la didáctica (los objetivos, los contenidos, el

1. Cátedra de Metodología y Práctica de la Enseñanza, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, desde 1988 a la fecha.

currículum, la evaluación, etcétera) y la incorporación de otras nuevas (la transposición didáctica, el currículum oculto, la cultura académica, el discurso en el aula, la negociación de significados, etcétera), prácticamente no hay trabajos que incluyan la cuestión del método como variable, dimensión o categoría sujeta a revisión. Esta cuestión queda subsumida, en todo caso, en conceptualizaciones afines, sin la necesaria explicitación de las relaciones implicadas. Abandono, disolución, olvido que se reitera en distintos períodos y al que haré referencia.

En este sentido, llama significativamente la atención que en la primera mitad de siglo hay permanentes referencias al papel que desempeña lo metodológico en la actividad pedagógica. En general se habla de "métodos", en plural, aludiendo a construcciones elaboradas sobre la base de experiencias educativas concretas, sin explayarse demasiado en desarrollos discursivos de orden teórico.

También llama la atención la multiplicidad de experiencias y, sobre todo, que sean nominadas como métodos. Me refiero, entre otros, a los métodos Montessori, Decroly, de proyectos (Kilpatrick), el método de trabajo libre en grupos (Cousinet) y los métodos Freinet y Winnetka, ligado al Plan Dalton (Washburne).

Estas experiencias dan cuenta de una propuesta pedagógica que va mucho más allá de los procesos interactivos en el aula, en tanto implican verdaderos proyectos institucionales en el sentido en que hoy los entendemos. Se difunden en tratamientos particularmente descriptivos que llegan hasta mediados de la década del '60. A partir de allí se produce una interrupción significativa en relación con el tema, indicativa de la necesidad de una tarea de investigación de la que es deudora la didáctica.

Por ello inicio el desarrollo del tema con la reconstrucción crítica de los trabajos producidos en los '70. Desde ese lugar, la intención es delinear la posición asumida actualmente, y –dado su carácter provisional– mencionar algunos interrogantes desde los cuales entiendo que se abren posibles cursos de avance en el estudio del tema.

Una primera respuesta al silenciamiento al que hacía referencia se encuentra en estos trabajos, cuando aluden al momento histórico en que se produce, que coincide con la irrupción de la corriente que ha tomado para sí el nombre de Tecnología Educativa y desde cuya propuesta pedagógica se genera un fuerte impacto en las derivaciones didácticas que por esos años sostienen las reformas educativas. Al priorizar una visión instrumentalista, justificada desde el supuesto de la cientificidad, la Tecnología Educativa invade diferentes ámbitos de teorización, cancelando de algún modo el debate en relación con temas sustantivos ligados a la teoría de la enseñanza. En el caso del método/metodología, se traduce en un corrimiento por el que la atención se centra en las técnicas, los procedimientos, los recursos y las habilidades en ellos implicadas.

Discurso tecnocrático que encuentra eco y demanda en diversos sectores ligados al quehacer educativo, incluso en el caso del docente, que pareciera de este modo encontrar la respuesta necesaria a los problemas concretos de su práctica.

Esta vertiente tecnicista incide tanto desde las primeras manifestaciones del conductismo como a partir de otras más avanzadas, principalmente Skinner, Gagné, Pophan y Baker, con fuertes implicancias en el campo didáctico.

En los momentos de auge de esta corriente, si bien algunos autores señalan que la consecuencia en didáctica fue "sacralizar el método", desde mi perspectiva se podría inferir que en todo caso se obvió una reflexión sustantiva en torno a él, y que fue objeto de un tratamiento parcial, que deformó su interpretación y, por lo tanto, su utilización. En relación con este planteo, considero de interés retomar lo desarrollado en el trabajo con A. Rodríguez[2] como los aportes de A. Díaz Barriga en *Didáctica y currículum.*[3]

2. Véase el apartado II del trabajo citado: "Planteos que han confundido el tratamiento del problema...", sobre todo en lo atinente al planteo instrumentalista.

3. Véase el capítulo IV, "Lo metodológico: un problema sin respuesta", en su apartado, "El nivel instrumental, una manera de afrontar el aspecto metodológico".

Es destacable que la tesis que se sostuvo durante mucho tiempo fue la de la universalidad del método, entendido básicamente como una serie de pasos rígidos, secuenciados; reglas fijas; sumatoria de técnicas y procedimientos válidos para resolver cualquier problema, en cualquier situación o contexto. Serie de algoritmos preespecificados que permitan dar respuesta a una amplia gama de situaciones.

Se trata, según señala A. Díaz Barriga, del mito del orden natural, orden único para enseñar y aprender, relacionado por cierto con una concepción de ciencia, de verdad, que niega el conjunto de relaciones que inciden en los procesos de conocimiento. La idea de orden único lleva a priorizar la prescripción, desde la que se intenta regular la actividad docente.

De ahí proviene una visión simplificada de lo metodológico en didáctica, como un modelo de instrucción basado en técnicas que predefinen pasos organizados rigurosa y linealmente para lograr diseños que permitan obtener productos óptimos y válidos en diferentes contextos.

Sintéticamente: el centro es la instrucción; el soporte, la técnica; el efecto buscado, la efectividad en los resultados.

Lo subyacente sería la búsqueda de un orden como criterio de enseñanza y por lo tanto universalizador en lo metodológico. Encontrar o seguir el modelo como correlato de esta obsesión por el orden impide reconocer la creatividad necesaria en relación con esta cuestión.

El docente es imaginado como un ingeniero conductual del que se requiere dominio del modelo más que de la disciplina o campo de conocimiento en torno del que trabaja, y del cual es mediador central en los procesos de apropiación por parte del alumno (Díaz Barriga, 1985).

En esta visión retrospectiva, entiendo que es destacable entonces, como aporte significativo de nuestro trabajo, el señalamiento no sólo de que la cuestión del método fue confinada al olvido sino la explicitación de las razones de ello. Según las ideas desarrolladas, ese olvido es fruto de la posición hegemónica que ocupan en

el campo de la didáctica los principios de la Tecnología Educativa. Recupero también el haber profundizado sobre una idea fuerza como "la sustentación de que abordar el aspecto metodológico sólo adquiere sentido cuando es tratado primeramente como un problema de conocimiento". Desarrollo que marca en nuestro trabajo una clara línea divisoria respecto a los abordajes del tema desde la perspectiva tecnocrática.

En realidad, coincidiendo con A. Díaz Barriga, podríamos decir que "[...] no hay alternativa metodológica que pueda omitir el tratamiento de la especificidad del contenido. Sólo desde el contenido y una posición interrogativa ante él es posible superar la postura instrumentalista en relación al método".

Con A. Rodríguez al indagar acerca de la generalidad o particularidad del método, nos referíamos a éste en un sentido general, aludiendo al movimiento que recorre el pensamiento frente a toda forma de conocimiento o de acción. El planteo en su expresión discursiva quizá desdibujó el énfasis que poníamos en la relación contenido-método. En realidad lo que nos interesaba destacar al hablar de un método general tanto en la ciencia como en la didáctica es el papel de las adscripciones teóricas en su imbricación total con las opciones metodológicas.

Por esto señalábamos también que el método "está condicionado en gran medida por la naturaleza de los fenómenos y las leyes que los rigen, lo que hace que cada campo de la ciencia o de la práctica elabore sus métodos particulares. Es decir que el método está determinado por el contenido mismo de la realidad indagada. Dependerá entonces de las formas particulares de desarrollo que asume esa realidad concreta a investigar. Los métodos no son simples operaciones externas, procedimientos formales que se agregan mecánicamente y desde afuera a aquello que es objeto de indagación" (Edelstein y Rodríguez, 1974).

Nada más alejado del planteo de la Tecnología Educativa, que en el campo didáctico ocasiona una suerte de mitificación del método.

Se llega a imaginar que los cambios en el enseñar pasan por lo metodológico sin un cuestionamiento de los contenidos, lo que genera una falacia, al decir de E. Remedi, "[...] pensar que es posible continuidad en los contenidos y ruptura en lo metodológico" (Remedi, 1985).

Ahora bien, así como no hay alternativa metodológica que pueda obviar el tratamiento del contenido, es evidente que hay otra cuestión de ineludible consideración: la problemática del sujeto que aprende. El reconocimiento de estas dos variables como determinantes en toda definición metodológica clarificaría la imposibilidad de un modelo único, generalizable, permitiendo además acuñar en relación con lo metodológico una nueva categoría en el campo de la didáctica: la de "construcción metodológica" que es la que hoy adopto tentativamente como base en la consideración de este tema (Furlán, 1989).

¿Por qué plantear lo metodológico como una construcción?

Se podrían destacar algunas cuestiones que fundamentan este supuesto:

Coincidiendo con A. Díaz Barriga, el método implica "una articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo)".

Definir lo metodológico implica el acercamiento a un objeto que se rige por una lógica particular en su construcción. A ello hay que responder en primera instancia. Penetrar en esa lógica para luego, en un segundo momento, atender al problema de cómo abordar el objeto en su lógica particular a partir de las peculiaridades del sujeto que aprende. Esto es plantearse las vías que permitan "deconstruir ciertas estructuras producidas para ser apropiadas, construidas o reconstruidas por el sujeto de aprendizaje" (Díaz Barriga, 1985).

La construcción metodológica, así significada, no es absoluta sino relativa. Se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los

sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción por lo tanto, de carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Como expresión de su carácter singular cobra relevancia, asimismo, reconocer que la construcción metodológica se conforma en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural).

Retomando desde una lectura diferente ciertos supuestos planteados en el trabajo con A. Rodríguez, quizá cabría señalar que en la superación de la postura instrumental-tecnicista, a la que aludí anteriormente (que entendía al método como mera suma de técnicas y procedimientos), es significativo tener en cuenta que la adopción de una perspectiva metodológica en la enseñanza proyecta un estilo singular de formación. Estilo que deviene de las adscripciones teóricas que adopta el docente en relación con cuestiones sustantivas vinculadas al enseñar y el aprender. Así concebida la metodología desde la cual un docente se posiciona como enseñante, está en gran parte imbricada con las perspectivas que él adopta en la indagación y la organización de su campo de conocimiento y, por lo tanto, de las disciplinas que lo conforman. Perspectiva que pone en juego principios y procedimientos de orden teórico y derivados de la práctica. Estilo que, en consecuencia, en su complejo entramado expresa también su trayectoria (de vida, académica, de trabajo), aun cuando pueda no ser objetivada, en tanto se juega en la práctica.

En relación con esta cuestión, G. Avanzini (1985) se refiere a un tercer elemento o parámetro determinante en lo relativo al método junto a la disciplina y el alumno, en sus peculiaridades, que es el tema de las finalidades. Ello implica la adopción de una perspectiva axiológica, una posición en relación con la ciencia, la cultura y la sociedad. Yo hablaría en este caso de intencionalidades –intentando reafirmar la diferenciación de una ética utilitarista, de la eficiencia basada en el pragmatismo– que por cierto inciden también en las formas de apropiación cuya interiorización se propone.

Las técnicas y los procedimientos, en la visión que sostengo, se constituyen, en consecuencia, en instrumentos válidos, formas operativas articuladas en una propuesta global signada por un estilo de formación, que integra a modo de enfoque, perspectivas de corte filosófico-ideológico, ético y estético, científico y pedagógico.

Aquí recupero nuevamente el aporte que hacíamos en el trabajo con A. Rodríguez.[4] Estos elementos constituyen, según lo expuesto,

> componentes operacionales del método, reconociendo incluso que en tanto éste no es observable, sólo se puede inferir a través de la utilización que de dichos componentes se hace [...] Las técnicas, los procedimientos y recursos aislados no actúan como indicadores que den cuenta de los supuestos metodológicos; éstos sólo se pueden develar a partir de: [...] a) la determinación de criterios para combinarlos; b) la relación que a través de una metodología se da entre ellos y otros elementos de una situación de enseñanza (objetivos, contenidos, formas y criterios de evaluación, entre otros) [...]

En este sentido, cabría señalar –coincidiendo con J. Gimeno Sacristán, a pesar del reducido espacio que le destina al tema– que el método "[...] no es un elemento didáctico más, expresa una síntesis de opciones". (Gimeno Sacristán, 1986.)

Opciones relativas a la estructuración de los contenidos disciplinares, de las actividades, de los materiales, a la organización de las interacciones entre los sujetos; a la sistematización didáctica misma.

Idea que, en suma, sostiene en contraposición a toda perspectiva tecnicista, que el método no remite sólo al momento de la interacción en el aula: participa en las instancias de previsión, actuación y valoración crítica, de lo cual puede inferirse su papel decisivo a

4. Al respecto, cabe aclarar que nuestra intención era doble: polemizar con la perspectiva tecnocrática pero al mismo tiempo recuperar para la didáctica la dimensión técnica, no tecnicista, ineludible en el abordaje de su objeto.

la hora de generar una propuesta de enseñanza. En todo caso, lo que cabría señalar, es que en tanto está constitutivamente ligado a la práctica, el método siempre se juega en relación con el aula, actuada o imaginada.

Este planteo otorga al docente una dimensión diferente. Si en la concepción instrumentalista quedaba signado por la posición de ejecutor de las prescripciones elaboradas por otros. Si, al decir de E. Remedi sólo "le cabía ser mediador entre la fundamentación y la instrumentación. Si a partir de los aportes de los psicólogos y especialistas en la disciplina sólo le correspondía traducir a actividades la normativa establecida ...", en la perspectiva que esbozo, el docente deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para devenir en "sujeto que, reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia" (Remedi, 1985).

Hasta aquí, el recorrido que permite acuñar hoy la expresión como categoría: construcción metodológica.

Retomando las ideas centrales expuestas, interesa focalizar en la hipótesis del método como tópico confinado no ingenuamente al olvido.

En este sentido, quizá cabe agregar que, desde una mirada más actual, no sería pertinente limitar el intento explicativo de este olvido a la preeminencia de encuadres tecnicistas.

Según señalamos en un trabajo realizado con E. Litwin,

> [...] la justificada preocupación por los contenidos, marca definitoria de las propuestas curriculares, lleva en muchos casos a olvidar que la forma es también contenido y que las vías o modos propuestos para la circulación o construcción del conocimiento permiten ciertos desarrollos y no otros. Lo metodológico operando como uno de los factores decisivos en el pasaje del currículum prescripto al currículum real se constituye, en general, en "zonas de incertidumbre" que abren "intersticios" a las propuestas innovadoras [...] (Edelstein-Litwin, 1993)

razón por la que correspondería abordarla como ineludible dimensión de análisis en el campo de la didáctica.

Si bien coincido en que la preocupación por los contenidos era central, ante el tratamiento de que fueron objeto en particular a partir de los procesos autoritarios, entiendo necesario dimensionar adecuadamente el impacto de las propuestas metodológicas, sobre todo en el marco de una enseñanza para la comprensión.

Dialécticamente se podría invertir el planteo de E. Remedi sobre esta relación, señalando que no habría ruptura en los contenidos sobre la base de la continuidad en lo metodológico.

A modo de síntesis, interesa entonces enfatizar que hoy no es dable pensar en opciones metodológicas válidas para diferentes campos de conocimiento ni en la homogeneidad en el interior de cada uno de ellos. Reconocer estas peculiaridades significa asumir una postura frente al problema que adquiere su concreción en la construcción metodológica.

Implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica, ideológica (en el sentido de visiones de mundo), incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica.

Aun desde el lugar prioritario que le asigno en toda configuración didáctica, y a los fines de relativizar lo que pudiera constituirse en límite de la idea fuerza que procuro fundamentar como propuesta, me parece valioso ingresar en este texto algo que Roland Barthes dice con respecto a la relación método-lenguaje en el trabajo investigativo.

> [...] El peligro del método (de una fijación en el método) es éste; el trabajo de investigación debe responder a dos demandas: la primera es una demanda de responsa-

bilidad; es necesario que el trabajo acreciente la lucidez, logre desenmascarar las implicancias de un procedimiento, las coartadas de un lenguaje, en suma constituye una crítica (recordemos una vez más que crítica quiere decir: poner en crisis); aquí el método es inevitable, irreemplazable, no por sus "resultados", sino precisamente –o al contrario– porque cumple el más alto grado de conciencia de un lenguaje que no se olvida a sí mismo; pero la segunda demanda es de otro orden; es la de la escritura, espacio de dispersión del deseo en donde se deja de lado la Ley; es necesario, entonces en cierto momento volverse contra el método, o al menos tratarlo sin privilegio fundador, como una de las voces del plural; como una visión o, en síntesis, como un espectáculo intercalado en el texto: el texto, que es indudablemente el único resultado "verdadero" de toda investigación [...] (Barthes, 1974).

Con el recaudo que significa parafrasear a Barthes sin trastrocar el sentido que en la obra de referencia le asigna al método, quisiera recuperar las resonancias de sus palabras con las que me reencuentro al trabajar este tema, consciente de las distancias pero también de las proximidades entre investigación y enseñanza en tanto prácticas discursivas. En el intento de asumir como nueva categoría la construcción metodológica, la búsqueda respecto del método en el campo de la enseñanza sería, al mismo tiempo que avanzar en "el más alto grado de conciencia" desde la singularidad del estilo en cada docente, abrir "un espacio de dispersión del deseo, que deje de lado la Ley, integrando las voces del plural". Doble necesidad que adquiere particular relieve dado el encuentro que el enseñar implica con el conocimiento, y entre sujetos, mediatizados por el lenguaje. Quizás entonces, de lo que se trata –resignificando el aporte de este autor y haciéndome cargo de ello– es de destacar el valor del método "sin tratarlo con privilegio fundador".

El desafío de poner por escrito estas ideas me hizo topar paradójicamente con una nueva ausencia-olvido en relación con el tema, en este caso reconocida en mi propio planteo. En él, no hago mención del concepto de estrategia. No aclaro la relación entre estrategia/s y construcción metodológica.

¿Por qué me resulta significativo hacer explícito este silencio en mi propio desarrollo discursivo? Porque al buscar las razones de

aquél, advierto que, aun incorporando en ocasiones el término "estrategia", no lo hago a partir de profundizar en su abordaje conceptual sobre todo por las implicancias y relaciones con el tema del método que me preocupa y ocupa desde tanto tiempo. Y en esta búsqueda de razones encuentro una nueva relación con el desarrollo histórico en el campo de la didáctica. Advierto, al enfrentarme a esta problemática, que a partir de los '80 la expresión estrategia/s viene a reemplazar en programas y textos los capítulos que tradicionalmente se ocupaban de la problemática del método.

Al respecto, y en un esbozo de posibles abordajes del tema, quisiera poner a consideración algunas cuestiones que estoy investigando, a modo de interrogantes-hipótesis, según enunciara al inicio, que den cuenta más que de un cierre de una interrupción.

Esto requiere sin duda vincular la indagación a distintos aportes disciplinarios y enfoques teóricos.

Un interrogante articularía el problema del encuentro del campo pedagógico con otros campos disciplinarios y la Didáctica como disciplina sustantiva en su interior. En este sentido, se podría desde un lugar señalar que, mientras el campo pedagógico se desarrolla ligado a la filosofía, se advertirían claras referencias al tema del método y a lo metodológico desde lo didáctico. Cuando este campo se separa de la filosofía y se liga en cambio más estrechamente a la psicología y a la sociología, aparecerían las referencias a estrategias. Desde otro lugar, podría sugerirse una diferente asignación de sentido a esta relación entre campos: ¿tendría que ver con posiciones hegemónicas en el interior de ellos y que inciden en lo pedagógico y por ende en lo didáctico?

¿La preeminencia de uno u otro concepto se relaciona con el nexo necesario de aportes conceptuales provenientes de campos que alimentan los desarrollos teóricos de otro, en este caso el de la didáctica, o es el resultado de superposiciones en los abordajes sin las derivaciones específicas pertinentes?

El peso que aún siguen teniendo sobre la didáctica los aportes teóricos de la psicología, que actualmente trabajan con énfasis el

concepto de estrategias de aprendizaje, ¿no sería un ejemplo de una rápida incorporación del concepto de estrategia pero entendido casi isomórficamente a la enseñanza? ¿No confirma esto el hecho de que desde diversos autores que tratan el tema se designe del mismo modo a ambos tipos de estrategias?

¿Tiene esto que ver con la polisemia del término "método" o se trata de sustituciones, como en el caso de renombrados didactas que para referirse a este tema aluden a expresiones diversas como "tareas", "formatos" y sólo tangencialmente al método?

Podría pensarse en otras hipótesis-interrogantes más arriesgados: ¿es que el concepto de método liga más a los universales, y desde allí quizás a la perspectiva de la modernidad, mientras que "estrategia", en tanto implica la multiplicidad, lo plural, la diversidad, se vincula más al pensamiento posmoderno?

¿Es que las estrategias se buscan ante la supuesta pérdida del "camino", "orden" que supone el método? ¿O tiene que ver con que los métodos que hemos manejado ya no nos sirven, por lo que recurrimos a estrategias, que implican una búsqueda más flexible?

¿Se opta por las estrategias a causa de su movilidad, su capacidad de cambio y, por lo tanto, de adecuación a las problemáticas del mundo y de la ciencia? En tal caso, ¿podrían las estrategias resolver propuestas de más largo alcance o serían útiles sólo para resolver situaciones concretas?

¿Será que ya no es posible hablar del método, sin el plural, y que en todo caso es por ello que la resolución demanda la generación de nuevas categorías como la de "construcción metodológica", más inclusivas y que integren estrategias y métodos?

La línea general de indagación que emana de este conjunto de interrogantes reconoce una fuerte impronta de reconstrucción de pistas en la historia. Tal vez se podría pensar en una búsqueda genealógica.

Mi propósito no fue en modo alguno hacer un tratamiento acerca de la problemática del método para sugerir una dirección que oriente

las búsquedas que se puedan realizar, sino solamente compartir de qué manera he orientado y constituyo en perspectiva mis propias búsquedas.

BIBLIOGRAFÍA

Avanzini, G.: *Inmovilismo e innovación en la escuela,* Barcelona, Ediciones Oikos-Tau, 1985.

Barthes, R.: *El proceso de la escritura,* Buenos Aires, Ediciones Calden, 1974.

Díaz Barriga, A.: *Didáctica y currículum,* México, D. F., Ediciones Nuevomar, 1985.

Edelstein, G., y Litwin, E.: "Nuevos debates en las estrategias metodológicas del currículum universitario", en *Revista Argentina de Educación,* AGCE, Año XI, nº 19, Buenos Aires, marzo de 1993.

—, y Rodríguez, A.: "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica", en *Revista de Ciencias de la Educación,* Año IV, nº 12, Buenos Aires, septiembre de 1974.

Fernández, P.: "Continuidad y ruptura del Planteamiento Metodológico. Notas críticas para su análisis", en *Revista Foro Universitario,* México, D. F., 1981.

Furlán, A.: "Metodología de la Enseñanza" y Remedi, V. E.: "Construcción de la estructura metodológica", en *Aportaciones a la Didáctica en la Educación Superior,* UNAM-ENEP, Iztacala, México, D. F., 1989.

Gimeno Sacristán, J.: *Teorías de la enseñanza y desarrollo del currículum,* Buenos Aires, Ediciones REI, 1986.

Remedi, V. E.: "Notas para señalar: El maestro entre el contenido y el método", en *Tecnología educativa. Aproximaciones a su propuesta,* México, Universidad Autónoma de Querétaro, 1985.

4

EL CAMPO DE LA DIDÁCTICA: LA BÚSQUEDA DE UNA NUEVA AGENDA[1]

Edith Litwin

Desde hace varias décadas, en el campo de la didáctica se ha intentado dar respuesta a preguntas referidas a cuestiones técnicas o instrumentales como las siguientes: ¿de qué manera planear una clase?, ¿cómo mejorar la enseñanza?, ¿cómo cambiar los programas? Hasta la década del '80, estas demandas recibieron soluciones parciales, inmediatas, pragmáticas y desconocieron dimensiones políticas y pedagógicas. Brindaron un conjunto de resoluciones instrumentales que, aunque en algunos casos tuvieron el valor de generar una buena propuesta práctica, en ninguno de ellos permitieron comprender qué era, genuinamente, la enseñanza.

El propósito de este trabajo es desarrollar un núcleo de cuestiones y problemas acerca de la enseñanza con el objeto de posibilitar nuevas miradas al campo de la didáctica. Para ello abordaremos, desde una mirada histórica, el análisis de los conceptos que dieron cuenta de la teoría acerca de la enseñanza hasta su revisión actual.

1. Este trabajo forma parte de los estudios realizados gracias al subsidio otorgado por la Universidad de Buenos Aires para la investigación: "Una nueva agenda para la didáctica".

Luego plantearemos una serie de consideraciones teóricas que podrían sustentar el reconocimiento de nuevas dimensiones de análisis en este campo.

LA AGENDA CLÁSICA DE LA DIDÁCTICA: UN ANÁLISIS CRÍTICO

Nuestro primer reconocimiento es que, durante varias décadas, la mayoría de los temas de análisis o de preocupación de la didáctica se han referido a problemas estudiados o investigados en otras disciplinas. La mayoría involucró a la psicología y privilegió, en este caso, las teorías interpretativas respecto del aprender. Esto implicó la desatención de muchas otras cuestiones y problemas pertenecientes a otros campos disciplinarios y, en relación con la psicología, el abandono de estudios que proporcionaran una serie importante de interpretaciones acerca de los seres humanos más allá del estudio de los procesos del aprender. Es así que, al revisar los programas para la formación de los diferentes profesorados o de los especialistas en educación, en numerosas oportunidades encontramos alguna unidad dedicada a las teorías de aprendizaje, las cuales a veces parecen imponerse como si fueran una de las categorías con las que la didáctica constituye su saber. Esto nos indica que las teorías de la enseñanza han reconocido a las teorías del aprendizaje como una dimensión constitutiva y que, al no incorporar estas teorías como conocimientos previos, han asumido sus enseñanzas como una parte fundamental de sus propuestas.

Entendemos, entonces, que en el caso de la didáctica, hay una fuerte tendencia de las comunidades profesionles a aceptar las teorías del aprendizaje como uno de sus sustentos más sólidos. En este sentido, resulta interesante analizar la constancia que mantuvo durante tantos años el tratamiento de la enseñanza y el aprendizaje como un mismo proceso que diera cuenta de una simbiosis en la que podría reconocerse un espacio común entre la psicología y la

educación, sin haber resuelto todas las discontinuidades y las historias de dos campos disciplinarios que contienen procesos de construcción muy diferentes.

Por otra parte, cabe destacar que, en esta perspectiva, no sólo se redujo el objeto de la psicología al estudio del aprendizaje, sino que más específicamente, se lo limitó al estudio del aprendizaje del alumno, con lo cual habría que preguntarse: ¿cuál es el ámbito donde se estudian los aprendizajes de las maestras, los maestros, los profesores; los docentes de todos los niveles? ¿Se estará pensando al docente como fuente inacabada de conocimientos o suponiendo que el proceso de enseñar no requiere aprender?

En la década del '70 se consolidaron algunas dimensiones de análisis de la didáctica, tales como objetivos, contenidos, currículum, actividades y evaluación. Estas dimensiones (con algunas variantes, según los casos) para nosotros constituyen, junto con las cuestiones acerca del aprendizaje, la agenda clásica de la didáctica, que ha sido revisada, a partir de esa década, desde una perspectiva fundamentalmente crítica. A partir de la década del '80 y en lo que va de la década del '90, el campo de la didáctica, como teoría acerca de la enseñanza, nos muestra una serie de desarrollos teóricos que dan cuenta de un importante cambio en sus constructos centrales. Numerosos trabajos condujeron, también, a revisiones profundas de las dimensiones de análisis antes citadas. Entre otras producciones, podemos citar las efectuadas por Michael Apple, Wilfred Carr, Stephen Kemmis, Thomas Popkewitz y Ángel Díaz Barriga, quienes realizaron diversos estudios en este campo. Analizaron el currículo, elaboraron trabajos en los que plantearon la importancia del análisis del currículo oculto y luego del nulo, el reconocimiento del método imbricado en el contenido y las relaciones entre la práctica y la teoría para la construcción del conocimiento.

Por ejemplo, Gimeno Sacristán (5ª ed., 1988) revisó, en su "Pedagogía por objetivos: una obsesión por la eficiencia", las concepciones pedagógicas y didácticas que restringieron todo su accionar a la formulación de objetivos y a su cumplimiento como mostra-

ción de una enseñanza eficiente y eficaz imbricada en el proceso de aprendizaje.

El cambio que propusieron los diferentes estudiosos del campo no tuvo como objetivo el reemplazo de unos constructos por otros o simplemente la actualización de las categorías clásicas, aun cuando reconozcamos el valor de esos trabajos en este sentido. Más importante ha sido que las miradas que los estudiosos construyeron impactaron en el campo de la didáctica y plantearon la necesidad de recuperar la preocupación por la enseñanza en sus dimensiones filosóficas, políticas, ideológicas y pedagógicas. También favorecieron la incorporación de otros estudios del campo de la psicología. Los interrogantes y las cuestiones que desarrollamos son, entonces, los que de alguna manera se generaron a partir de los trabajos recientes de los estudiosos que irrumpieron en los problemas de la enseñanza desconstruyendo la racionalidad técnica imperante de las décadas anteriores y posibilitando un nuevo marco de análisis para la didáctica.

VIEJOS Y NUEVOS CONSTRUCTOS PARA UNA RECONCEPTUALIZACIÓN DEL CAMPO

La definición del campo de la didáctica

Entendemos a la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben. Las teorizaciones que dan cuenta del campo nos remiten a señalar, en primer lugar, qué entendemos por prácticas de la enseñanza. Constituyen, para nosotros, una totalidad que permite distinguir y reconocer el campo en que se inscriben tanto en sus consideraciones epistemológicas como en su interpretación socio-histórica. Las prácticas de la enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones. Los y las docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que las significan y en donde se visualizan planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado. Definir las prácticas de la enseñanza nos remite a distinguir la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva.

La buena enseñanza

En primer lugar trataremos de distinguir las implicancias que adquiere la palabra "buena" en el campo de la didáctica. Los alcances de la palabra "buena", en este caso, difieren del planteo en que se inscribió la didáctica de las décadas anteriores, que se remitía a enseñanza exitosa, esto es, con resultados acordes a los objetivos que se anticiparon, tal como lo enunciáramos en un párrafo anterior. "Por el contrario, en este contexto, la palabra 'buena' tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda" (Fenstermacher,1989).

Esta significación de la buena enseñanza implica la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de la enseñanza. Se trata de valores inherentes a la condición humana, pero desde su condición social, en los contextos y en el marco de las contradictorias relaciones de los actores en los ámbitos escolares. Por ende, esta recuperación filosófica no se inscribe ni se agota en un planteo individual. No implica guiar una práctica desde lo que es bueno para el hombre en un tiempo indiferenciado o lo que es bueno desde la perspectiva del conocimiento, como si éste fuera el desarrollo de prácticas sin historia ni futuro.

La enseñanza comprensiva

En segundo lugar, trataremos de distinguir los alcances de la enseñanza comprensiva, entendiendo que es un tema de la psicología la preocupación por la comprensión, y que ésta, si bien guarda sentido en los diferentes campos disciplinarios, no se reduce a una disciplina cristalizada ni a un problema individual o personal del alumno. Cuando nosotros sostenemos, a partir de las investigaciones en el campo de la psicología, que, por ejemplo, la comprensión en el campo de la física es contraintuitiva, estamos generando una explicación para muchos de los problemas de la enseñanza de esta disciplina en el aula. De igual manera, son explicativos los trabajos que indagan los estereotipos y prejuicios frente a algunos problemas de comprensión de las ciencias sociales. Evidentemente, un tema relevante en la investigación psicológica se refiere a los problemas de la comprensión por campo disciplinario. Pero éstos, investigados por la psicología del aprendizaje, además requieren de investigaciones en el aula que incorporen esta dimensión de análisis y la entramen con otros problemas del enseñar. Resulta imposible que la psicología se haga cargo de la problemática y compleja relación entre contenidos disciplinares, currículos escolares y enseñanza. Solamente puede ofrecer algunos insumos para las prácticas de la enseñanza, en tanto generan derivaciones para la tarea del aula, que a su vez requieren ser reconstruidos para el estudio de esas prácticas. Estas derivaciones están asociadas a hipótesis que deberán construir los docentes y a desarrollos investigativos en el campo de la didáctica con el objeto de favorecer la comprensión de las prácticas de la enseñanza.

David Perkins, en una de sus investigaciones, al estudiar estas derivaciones sostiene que debemos analizar, por campo disciplinar, los patrones de mal entendimiento que se plantean entre docentes y alumnos y que provocan "sobrevivientes" en el salón de clases. Observamos un ejemplo de esta situación, en el campo de historia, cuando el alumno no comprende los fenómenos históricos pero acuerda con el docente en el relato de la sucesión cronológica como la base para la aprobación del curso (Perkins y Simmons, 1988).

En el mismo sentido, Bereiter y Scardamalia explican las dificultades de las comprensiones históricas y ciertos reduccionismos curriculares (Bereiter y Scardamalia, 1992). Pensar que para enseñar historia se debe partir de lo simple para concluir en lo complejo no reconoce las características de la comprensión histórica, en donde la comprensión de los fenómenos históricos no puede sostener este principio. Para que la enseñanza sea comprensiva, entendemos que debería favorecer el desarrollo de procesos reflexivos, el reconocimiento de analogías y contradicciones y permanentemente recurrir al nivel de análisis epistemológico.

Thomas Popkewitz amplía este sentido al plantear la pérdida de la epistemología social en las materias escolares. Se considera el contenido escolar como fijo y, por tanto, a los problemas de comprensión como fenómenos estrictamente individuales y atribuibles al alumno en la mayoría de los casos, o al tipo de explicación o actividad que genera el docente. Las relaciones entre el saber y las instituciones en los distintos marcos históricos permitirían comprender e interpretar las prácticas educativas en el marco de las prácticas sociales y no como fenómenos individuales (Popkewitz, 1994).

La preocupación por la comprensividad reconoce además que las formas más frecuentes del conocimiento son frágiles, es decir que el conocimiento se genera de manera superficial, sin una comprensión auténtica, se olvida, no se puede aplicar o se ritualiza. Las buenas propuestas de enseñanza, por lo general refieren a tratamientos metodológicos que superan en el marco de cada disciplina los patrones de mal entendimiento; esto significa malas comprensiones en el marco particular de cada campo disciplinario. No se trata de métodos ajenos a los tratamientos de cada contenido, sino de reencontrar para cada contenido la mejor manera de enseñanza, entrelazando de esta manera la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva. El

reconocer que la comprensividad es un tema de la psicología nos conduce a plantear la necesidad de establecer la relación entre las categorías de análisis de la psicología y la didáctica.

Como ya hemos señalado, las categorías de análisis de la psicología y sus dimensiones no deberían solaparse con las del campo de la pedagogía y la didáctica. Nos preocupa reconocerlas, pero con el objeto de generar derivaciones. También podremos identificar en la didáctica otras derivaciones disciplinarias, como las de la sociología, la filosofía: sus constructos centrales, sus principales preocupaciones. Derivaciones –no solapamientos– que impliquen reconocer el tejido de las consecuencias sociopolíticas y morales en el acto de enseñar. Entendemos que estas preocupaciones no son infundadas. Hoy observamos cómo, desde algunos planteos innovadores para la educación, se intentan aplicar las mismas categorías de las estategias de aprendizaje a los procesos del enseñar. Por ejemplo, las estrategias descritas en términos de competencias, aisladas de los contenidos, reflejan una concepción que reduce la enseñanza a habilidades de pensamiento, separan la enseñanza de los conceptos de la de los procedimientos y los valores y ha sido superada desde los enfoques investigativos actuales.

LAS REFERENCIAS AL CONTENIDO EN LA DIDÁCTICA

Al analizar tanto la buena enseñanza como la enseñanza comprensiva, siempre estamos haciendo referencia a los contenidos de los campos disciplinarios. Interesa reconocer que los currículos escolares seleccionan históricamente conceptos, ideas, principios, relaciones dentro de los diferentes campos. Esta selección es arbitraria y valida determinados conocimientos en un momento particular. Es probable que científicos o investigadores, en el caso de ponerse a pensar qué conocimientos seleccionarían con el objeto de ser enseñados, nos remitieran a otros diferentes de los propuestos por los profesionales que los confeccionan. El problema reside

en que muchos de estos investigadores no se han enfrentado nunca con el problema de enseñar los resultados de sus trabajos, dado que sus comunicaciones se dirigen en general a la comunidad académica de su campo de producción y, por lo tanto, no tienen que preocuparse por los problemas de la comprensividad. La problemática que implican los recortes particulares que se generan nos permite diferenciar, por un lado, la disciplina y, por otro, los inventarios organizados para la enseñanza, que dividieron las disciplinas en asignaturas que consisten en organizaciones arbitrarias con un fuerte poder clasificatorio. Recuperar la disciplina implica recuperar sus problemas, sus principios, sus relaciones con otras y entre sus constructos. Recuperar la disciplina implica reconocer por qué un problema es propio de su campo y cómo se investiga en ella. Para hacerlo se requiere conocer cuáles son los temas que se investigan en el campo, cuáles son los límites que están en discusión, sus problemas centrales, el modo de pensamiento que le es propio.

Recuperada la disciplina, debiéramos diferenciar su estructura sustancial de la estructura sintáctica, entendiendo que la sustancial abarca las ideas o concepciones fundamentales –que suelen ser las constituyentes del currículo–, mientras que la sintáctica –que suele ser ignorada o reducida al método propio de la disciplina en cuestión– es la que, enmarcada en cada campo disciplinar, constituye la expresión de los criterios con que cada disciplina sostiene aquello que es un descubrimiento, una comprobación o la calidad de sus datos. La diferenciación de las estructuras de las disciplinas y el reconocimiento de la importancia de la enseñanza de ambas estructuras nos permitiría construir puentes entre ellas, reconocer sus fuerzas y limitaciones y enseñar sus modos de construcción. Revalorizaría la enseñanza del modo de pensamiento de la disciplina (Schwab, 1973).

LA DISCIPLINA Y LA PROTODISCIPLINA

Las diferenciaciones mencionadas nos permitirían distinguir,

además, los conocimientos disciplinarios de los protodisciplinarios; esto es, aquellos que son previos a la enseñanza de las disciplinas: formas parcializadas que permiten en la edad infantil su comprensión, su tratamiento y, por tanto, su transposición por los medios de comunicación. La protodisciplina no es el lugar de la banalización, la superficialidad o el conocimiento erróneo. Consiste en la superación de las concepciones intuitivas y constituye una manera particular de iniciar los tratamientos disciplinarios. Se enseña protodisciplina en la escuela primaria y son tratamientos protodisciplinares las propuestas de divulgación científica hechas por los mismos científicos cuando pretenden encontrar formas que permitan la comprensión de determinados temas para públicos heterogéneos sin poner en juego las estructuras sintácticas de las disciplinas.

También desde esta perspectiva, el problema consiste en reconocer que son investigadores y comunidades científicas los que van validando los problemas y conceptos, y que estos últimos tienen el carácter provisional de las construcciones científicas. Un estudio profundo de la enseñanza de las disciplinas en la escuela básica y la enseñanza media nos permite distinguir diferencias entre ellas que la enseñanza no percibe. Por ejemplo: que la economía es una disciplina teórica, que la investigación de mercado, aplicada; que la jurisprudencia implica un conocimiento práctico, al igual que la ética, la política o la educación. La escuela trata a todas como disciplinas teóricas con capacidad de generar abstracciones, sin reconocer, además, que lo que enseña, muchas veces, es protodisciplina (Gardner y Mansilla, 1994).

Si reconocemos que los estudiantes difieren en la manera como acceden al conocimiento en término de intereses y estilos, nos deberemos preocupar por generar puertas de entrada diferentes para que inicien el proceso del conocimiento. Howard Gardner señala que podemos pensar en el conocimiento de un tema como en el de una habitación a la que se puede acceder desde diferentes puertas. Sus investigaciones sugieren que cualquier materia rica, cualquier

concepto importante para ser enseñado puede encontrar por lo menos cinco formas de entrada diferentes: narrativa, lógico-cuantitativa, fundacional, estética y experiencial. Esto implicaría aproximarse a los conceptos desde la historia del concepto en cuestión invocando consideraciones numéricas o procesos de razonamiento deductivo, examinando facetas filosóficas y epistemológicas del concepto, poniendo énfasis en aspectos sensoriales y apreciaciones personales o relacionando directamente con aspectos prácticos o de aplicación. Esta clasificación no impide reconocer que muchas veces las puertas de entrada se superpongan o se ensanchen según nuestros estilos y comprensiones. Los estudiantes varían, según Gardner, en el sentido de qué puerta eligen, según les resulte más apropiada para entrar, y qué ruta es más cómoda para seguir una vez que ganaron el acceso a la habitación. Un docente habilidoso es una persona que puede abrir un número importante de diferentes entradas al mismo concepto. Dado que cada individuo tiene también un área de fortaleza, es conveniente reconocerla en el docente y en los alumnos, no para actuar en consecuencia sino para reconocer riquezas de enfoques, entender incomprensiones y tratar de construir puentes entre estilos y posibilidades (Gardner, 1993).

LA DISCIPLINA Y EL CURRÍCULO

En las reflexiones acerca del campo del currículo nos hemos preguntado en numerosas oportunidades por qué en la escuela no se enseñan determinados campos disciplinares tales como la sociología o la antropología. ¿Cuáles son los conceptos científicos que se enseñan a las alumnas y los alumnos del nivel inicial? ¿Cómo es la formación en ciencias de las profesoras de ese nivel? ¿Cómo se marcan los límites de los campos disciplinares? A partir de estos y otros interrogantes nos hemos preguntado cómo se toman y se tomaron las decisiones respecto de la selección curricular. Los numerosos estudios realizados durante los últimos años en torno al

currículo nos han permitido revisar las concepciones en las que se enmarcaron y las implicancias de estos desarrollos para el campo de la didáctica. De especial interés resultan las ideas y los cuestionamientos planteados por Stenhouse, que concibe el desarrollo del currículo como un problema práctico que genera orientaciones para las actividades en el aula (Stenhouse, 1984). Implica un enfoque que explica tanto el diseño de las tareas como la comprensión de la acción misma, logrando vincular la práctica con la teoría y la investigación con la acción del profesor. La intención y la realidad se integran en estas propuestas en donde el currículo proporciona una base para planear los contenidos, estudiarlos empíricamente y reconocer sus justificaciones en sus distintos niveles. Se reivindica también el carácter espontáneo de la secuencia de la clase, en contra de una visión administrativa que adoptaba el currículo como documento posibilitador del control. El trabajo con lo emergente, en el marco de una clase, favorece una comprensión auténtica que guarda significado tanto para los alumnos como para los profesores.

Desde la publicación del libro de Bobbit *The curriculum*, en 1918, hasta los estudios más recientes, podemos diferenciar una corriente teórica hoy denominada tradicionalista que inscribió este campo en la administración del sistema y de las escuelas. Ralph Tyler e Hilda Taba propusieron principios o pasos de la elaboración del currículo que marcaron el acriticismo del campo y negaron sus posibilidades de comprender e interpretar el hecho educativo.

También en este campo podemos reconocer la corriente denominada conceptual-empirista, que puso énfasis en las disciplinas y sus estructuras. En la década del '60 esta corriente implicó un avance importante en relación con los criterios administrativos con que se elaboraban las propuestas con anterioridad. Bruner, Schwab, Huebner, Phenix, entre otros, generaron propuestas para mejorar el sistema educativo proponiendo retornar a los fundamentos de la educación. Esto implicaba, para estos autores en el momento de su producción, el retorno a la estructura de las disciplinas. También en estos casos se obvió la producción social del conocimiento y los condicionantes históricos en las oportunidades para el aprendizaje. Pensar el currículo desde la perspectiva de la estructura disciplinar presupone un conocimiento disciplinar objetivo y explicativo, y, no valorativo, válido, coherente y completo desde el punto de vista lógico (Cherryholmes, 1987).

El tercer movimiento teórico importante respecto de este tema que se ha desarrollado en las dos últimas décadas y que cuenta hoy con numerosos trabajos se denomina reconceptualista. Michael Apple, Basil Bernstein, Barry MacDonald, Díaz Barriga, Alicia de Alba, Susana Barco, entre otros, escribieron numerosos trabajos en los que analizan las racionalidades técnicas de los desarrollos curriculares anteriores y su significación histórica. También generaron nuevos constructos para el campo del currículo, llevaron a cabo investigaciones y/o elaboraron nuevos diseños curriculares, según los casos, desde esta perspectiva. Elliot Eisner propuso una clasificación diferente en la que separa a los teóricos que desde la teoría crítica analizaron el currículo, de los reconceptualistas, diferenciándolos por su posibilidad de generar diseños y proyectos. También brinda el ejemplo de un programa que comparte presupuestos teóricos de la teoría crítica, pero que a la vez, de manera constructiva, genera una propuesta de acción. Se refiere en ese sentido a Lawrence Stenhouse y sus propuestas curriculares desarrolladas en Gran Bretaña en 1970. Elliot Eisner incorpora otra categorización: la del pluralismo cognitivo, que ofrece una nueva síntesis teórica con implicancias en las prácticas evaluativas y en los diseños de investigación. Se apoya en una visión pluralista de la inteligencia y del conocimiento e incorpora fuertes derivaciones de la psicología cognitiva (Eisner, 1992).

Entendemos que es posible incluir otras síntesis teóricas que dan cuenta de la complejidad del tema e incorporan alguna de las propuestas de los tradicionalistas, especialmente de los conceptual-empiristas. Los trabajos actuales de Jerome Bruner, en sus dos últimos libros, por ejemplo, generan particulares entrecruzamientos de profundo valor (Bruner, 1988 y 1990).

La enseñanza de las disciplinas, a nuestro entender, debe implicar el reconocimiento de que los límites que se construyen para los currículos son arbitrarios, convencionales, que se redefinen constantemente y se transfiguran según los niveles de enseñanza. Por otra parte, entendemos que las disciplinas son medios para responder y atender a las preguntas de los profesores/as y alumnos/as, y no son fines en sí mismas. El carácter provisional de los conocimientos disciplinares marca también las prácticas de la enseñanza, las cuales deben inscribirse en ese rasgo sustancial, e imprime en los y las docentes y alumnos/as una búsqueda y un sentido por la generación de interrogantes. Y éste es un tema que deseamos destacar. Podríamos volver a efectuar un recorrido por toda la didáctica a través de los tiempos para analizar cuál fue el significado que se le atribuyó a la pregunta en las distintas prácticas de la enseñanza. Esto nos remite a estudiar la construcción del conocimiento desde el proceso de negociación de significados que se genera en el aula a partir de interacciones lingüísticas entre docentes y alumnos.

Existen otras cuestiones y problemas que no fueron inscritos en la agenda clásica de la didáctica. No son cuestiones ni problemas nuevos. En algunos casos constituyen interrogantes que son estudiados en otros campos disciplinares y hoy se reconstruyen como problemas de la didáctica; en otros casos identificamos interrogantes que no fueron tenidos en cuenta en las reflexiones didácticas, tales como el pensamiento de los profesores/as y el pensamiento de los alumnos/as.

Cuando David Perkins analiza las características de una enseñanza para la comprensión señala que debe favorecer el desarrollo de procesos reflexivos como la mejor manera de generar la construcción del conocimiento, proceso que incorpora el nivel de comprensión epistemológico, esto es, cómo se formulan las explicaciones y las justificaciones en el marco de las disciplinas. También tenderá, para este investigador, a la resolución de problemas, considerará las imágenes mentales preexistentes con el objeto de construir nuevas atendiendo a las rupturas necesarias, favorecerá la

construcción de ideas potentes y se organizará alrededor de temas productivos centrales de la disciplina, de fácil acceso para docentes y estudiantes, y ricos en ramificaciones y derivaciones (Perkins, 1992).

En el marco de estas características de la enseñanza es que surgen algunos interrogantes que entendemos no fueron inscritos en los planteos didácticos anteriores, tales como: ¿qué es una explicación en el marco de una disciplina? ¿Cómo se tiende a la resolución de problemas? ¿Cuál es el valor de la pregunta didáctica? Otro tipo de interrogantes surge al revisar una abundante literatura didáctica que destaca, de manera reiterada, la necesidad de generar en el alumno un proceso reflexivo y crítico. Entendemos que importa tratar de reconstruir la idea de pensamiento reflexivo y crítico, tanto en el docente como en el alumno, con el objeto de darle contenido a esta afirmación.

LA PREGUNTA Y LA EXPLICACIÓN DIDÁCTICA

Al analizar las prácticas de la enseñanza, uno de los problemas que distinguimos con más frecuencia es el carácter no auténtico del discurso pedagógico. La ficción se observa en dos aspectos. Por una parte, las preguntas que formula el o la profesora no son tales, en tanto sólo las plantea porque conoce las respuestas, y los problemas por resolver que plantea –problemas de juguete, es decir, problemas construidos para la enseñanza– raramente se plantean así en la vida de los individuos, y, por lo tanto, no tienen significación social. Por otra parte, la búsqueda de procesos de desconstrucción y el señalamiento del error contradicen las propuestas del sistema educativo tradicional, que desvaloriza el error o, más comúnmente lo castiga, pero que en ningún caso lo considera, busca, ni propone como paso previo de la construcción del conocimiento. Al respecto, Alicia W. de Camilloni (1994) sostiene:

las clases de errores posibles son muy diversas. Nosotros podemos encontrar alumnos que categorizan mal, que construyen o utilizan sistemas de categorías que están mal construidas, que no son excluyentes entre sí, que son ambiguas, que no son pertinentes. También nos podemos encontrar con alumnos que están trabajando con teorías mal construidas. Nosotros trabajamos con teorías implícitas, sobre la base de las teorías implícitas de los estudiantes, de las ideas previas, de las ideas alternativas, pero a veces estas teorías están mal construidas y son efectivamente el espejo desde el cual el alumno está analizando todo el material que le entregamos. Otras veces, aunque el estudiante maneja teorías correctas, está incluyendo la información dentro de una teoría que no es la pertinente. Otros errores pueden derivar de una defectuosa discriminación entre información relevante e irrelevante, ya sea por no efectuar esa discriminación o por retener lo que no va a ser útil; no retener la información negativa relevante es otra dificultad que conduce a error. En otros casos, el error deviene de categorizar mal la información en un buen sistema de categorías, o de sobresimplificar la información. Las clases de error que pueden cometer los alumnos son muchas y variadas y dependen de muchas circunstancias.

Un marco que permita entender estos y también otros problemas del discurso pedagógico puede inscribirse en una teoría de la acción comunicativa que analice críticamente la función lingüística en el aula. El discurso educacional se constituye en un articulador de los marcos personales y los materiales, y contiene una profunda potencialidad para compartir y negociar significados con el objeto de que los alumnos construyan el conocimiento.

Compartir y negociar significados entre maestros y alumnos tiene un sentido complementario y asimétrico. La asimetría se da fundamentalmente cuando las y los profesores suspenden la construcción que poseen y que tiene sentido social, en aras de la comprensión de los alumnos. No se generan procesos de negociación cuando el o la docente no acepta la interpretación o la reflexión del alumno, por considerarla errónea. Frente a la no negociación se abren varias hipótesis porque, según los contextos en que se expresen, pueden obturar las futuras construcciones por parte del alumno o pueden favorecer una mejor comprensión. Las formas, los estilos, las calidades de negociación difícilmente puedan estudiarse desde la perspectiva de un sistema de categorías, porque al entramarse en los distintos marcos de referencia (personales y materiales) e imbricarse en los contextos de interacción en el aula, cada

proceso de negociación da cuenta de una situación particular. Sin embargo, el análisis y estudio de este constructo configura el marco para entender las prácticas en el aula, marco que fue obviado en muchos estudios didácticos y que es fuertemente recuperado desde un análisis lingüístico.

Se produce la negociación de significados cuando un docente es capaz de suspender la construcción social para favorecer el proceso de comprensión por parte del alumno. Las posibilidades de generar procesos más asimétricos, esto es, de mayor suspensión, están fuertemente asociadas a un mayor conocimiento por parte del docente. Es interesante este proceso, porque al respecto, en el pensamiento cotidiano del docente parece existir la creencia de que cuanto más sabe de un tema menos posibilidades de negociar se le plantean y, cuanto menos sabe, es probable que negocie más. En realidad las posibilidades son inversas. Cuanto más se sabe de un tema, las posibilidades de negociación son mayores; cuanto menos se sabe, son menores. Por otra parte, para que se produzcan los procesos de negociación el o la docente tendrá que reconocer por qué el o la alumna/o plantea lo que plantea, tendrá que reconocer el origen de su afirmación, hacia dónde se dirige su pensamiento, esto es, un proceso de aprender. Si no se produce este proceso de aprendizaje por parte del docente, no puede generar una negociación con sentido pedagógico.

En este marco comunicacional es en el que le encontramos sentido a la pregunta del docente, en tanto abre a un nuevo interrogante, refiere a la epistemología social de la disciplina, permite reconstruir conceptos, genera contradicciones tratando de recuperar las concepciones erróneas sobre un concepto para desconstruirlas, etcétera.

Robert Young señala que las preguntas son una parte muy importante del discurso en la clase. La persistencia en preguntar es el método favorito de los maestros, pero la mayoría de las veces es una respuesta, una declaración, una advertencia, una inducción, o cualquier cosa. La utilización de formas gramaticales interrogati-

vas no dan cuenta de que se estén formulando preguntas. Las preguntas que se plantean en el salón de clase nos conducen a reflexionar sobre el estímulo que se genera para la reflexión o el papel mecánico y de repetición que se le asigna al alumno. Quizá nos sirva para este análisis estudiar las distancias entre lo que buscan los maestros al formular sus preguntas y lo que los alumnos creen que deben contestar. Nos preocupa fundamentalmente la burocratización de la pregunta en los espacios escolares, lo que implica contar con la pregunta y la respuesta, y por lo tanto no se asume ningún riesgo al formularla ni representa nuestra capacidad de asombro (Young, 1993).

Desde la pregunta socrática, que tenía como propósito enseñar a pensar, hasta la pregunta freireana, que favorece los procesos de emancipación del hombre, podríamos reconocer múltiples propósitos y estilos que darían cuenta de las implicancias didácticas de la cuestión. A diferencia de las décadas anteriores, en las que estudiar la inteligencia de un individuo era útil para predecir su capacidad de estudio o su futuro rendimiento, hoy nos preguntamos por qué la escuela anula al pequeño filósofo que se hacía tan interesantes preguntas antes de asistir a la escuela.

Así como la pregunta ocupa un lugar privilegiado en el discurso educacional, entendemos que el tipo de explicaciones que genera un docente necesita también diferenciarse en el análisis didáctico. Para Leinhardt es posible distinguir en las prácticas de la enseñanza diferentes tipos de explicaciones: las explicaciones basadas en los campos disciplinarios, las autoexplicaciones y las explicaciones para la clase. Las explicaciones basadas en los campos disciplinarios se plantean alrededor de convenciones propias de las disciplinas: cuáles son las preguntas importantes, qué se acepta por evidencia, cómo debe ser un presupuesto, qué sería reconocido como progreso o como hipótesis en un campo. Las autoexplicaciones son las construidas por individuos o grupos para clarificarse a sí mismos significados particulares. Tienen carácter fragmentario y parcial e implican la puesta en contacto con otros

cuerpos de conocimiento. Las explicaciones para la enseñanza sirven para clarificar conceptos, procedimientos, eventos, ideas, tipos de problemas que favorecen la comprensión. Suelen ser redundantes y reflejan las concepciones pedagógicas del docente (Leinhardt, 1986).

Entendemos que diferenciar el tipo de explicaciones y generar puentes entre ellas; reconocer contradicciones, y analizar las creencias que subyacen favorece una interpretación de las acciones comunicativas en el aula. Algunos estereotipos respecto de las interacciones en el aula consideran que estos procesos garantizan la producción del conocimiento. Las preguntas o los tipos de explicaciones pueden generar o no un proceso reflexivo que conduzca o promueva la construcción del conocimiento. Así, una clase fuertemente comprometida con procesos que encierran la visualización de las contradicciones no puede ser entendida como una conferencia, aun cuando no haya participación de los alumnos. La comprensión es un proceso activo y depende de la estructura de la clase y de la actividad que genera el o la docente, el tipo de actividad comprensiva que despliega el o la alumna. Las formas que adquiere la interacción verbal no constituyen expresiones lineales de determinado tipo de pensamiento. La escuela plantea permanentemente que busca generar el pensamiento reflexivo y crítico, pero lo plantea como principio declarado y rara vez genera una propuesta para entender sus implicancias.

EL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO: DOCENTES Y ALUMNOS

Trabajos recientes de David Perkins, Gavriel Salomon, Barbara Rogoff, Ann Brown y Joseph Campion analizan el proceso del conocer de los niños y de los adultos y sostienen que llegar a saber algo implica una acción situada y distribuida. Esto es así por la naturaleza social y cultural del conocimiento y por la naturaleza social y cultural de la adquisición de ese conocimiento. El cono-

cimiento de una persona no se encuentra en la información que almacena o en sus habilidades y actuaciones concretas, sino también en los apuntes que toma, los libros que elige para consultar, los amigos que son sus referentes. Por otra parte, resolver un problema implica pensar en sus consecuencias, buscar en algún libro problemas similares o resoluciones a otros problemas, elaborar hipótesis. Ambas ideas se refieren a la naturaleza del conocimiento distribuido y a la inteligencia situada que enmarcan su naturaleza social y cultural. La inteligencia se logra, más que se posee, y cobra vida en los actos cotidianos y en los escolares. Se funciona más inteligentemente con sistemas de apoyo físicos, sociales y simbólicos.

Brown, J. y otros analizan que, frecuentemente, la escolaridad convencional ignora la influencia de la cultura escolar en los aprendizajes escolares. Esto es así, según los autores, porque se separan conocer y hacer, y se trata al conocimiento como una sustancia integral autosuficiente, independiente de las situaciones en las que se aprende. Dado que la cognición y el aprendizaje están situados, debiera estudiarse el conocimiento en las situaciones en las que se co-produce a través de la actividad (Brown y otros, 1989).

La actividad cognitiva –esto es, el pensar– implica un conjunto de representaciones o conocimientos, afectos, motivaciones, acerca de algo que relaciona al ser humano con el mundo. Pensar críticamente implica enjuiciar las opciones o respuestas, en un contexto dado, basándose en criterios y sometiendo a crítica los criterios. Para efectivizarse requiere conocimientos sobre un problema o cuestión y procedimientos eficaces que puedan operar sobre los problemas. Pensar críticamente requiere, además, tolerancia para comprender posiciones disímiles, y creatividad para encontrarlas. Desde lo personal implica el desarrollo de la capacidad de dialogar, cuestionar y autocuestionarse. Para la escuela, el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico implica la búsqueda de conocimientos y acuerdos reconocidos como válidos en el seno de una comunidad de diálogo. En este mismo sentido, cuando Ann Brown

y J. Campion analizan las ideas de cognición situada y distribuida, le añaden otra dimensión de análisis: las escuelas son comunidades de aprendizaje y pensamiento en las que hay procedimientos, modelos y canales que determinan cómo, qué, cuánto y de qué manera se aprende.

La enseñanza para la crítica es una enseñanza que crea en los contextos de práctica las condiciones para el pensamiento crítico. No es posible pensar que se pueden favorecer estas formas de pensamiento sin contar con un docente que genere para sus propias comprensiones esta manera de pensar. No se trata de una estrategia cognitiva que puede enseñarse fuera de los contextos de las actuaciones compartidas en la escuela. Tampoco vamos a poder imprimir en el currículo un punto que anticipe u otorgue la resolución del pensamiento crítico. La enseñanza es un proceso de construcción cooperativa y, por lo tanto, los alcances del pensamiento reflexivo y crítico se generan en el salón de clase con los sujetos implicados.

Desde la perspectiva del pensamiento del docente, la enseñanza es crítica, según José Contreras (1994):

> porque pone en crisis nuestras convicciones y nuestras prácticas. Crítica, porque sitúa momentos decisivos que requieren nuevas respuestas, nuevas maneras de mirar, nuevas maneras de actuar. Y crítica, porque al destapar nuestros límites, nos ayuda a revelar las condiciones bajo las que nuestra práctica docente está estructurada, condiciones que hacen referencia tanto a nuestro propio pensamiento como a los contextos institucionales y sociales en los que la enseñanza se desenvuelve.

Para Contreras, la enseñanza fue concebida tradicionalmente como tratamiento, suposición que entraña el conocimiento del tratamiento previo a la práctica y el valor de las actuaciones docentes dado por la aplicación del tratamiento que genera determinados resultados. En oposición a esta concepción deberíamos generar, según el autor, una concepción de enseñanza como proceso de búsqueda y construcción cooperativa. La enseñanza no es algo que se le hace a alguien, sostiene, sino que se hace con alguien. Esto supone que

los fines no se pueden anticipar, sino que se construyen cooperativamente, en los contextos de práctica y entre todos los implicados.

El análisis del pensamiento del docente nos remite a pensar en las cuotas de autonomía que se plantean en su labor; en las consideraciones profesionales y gremiales de la autonomía y sus implicancias sociopolíticas en los procesos de reforma, y en las crisis del sistema educativo. Nos parece contradictorio plantear la construcción cooperativa en la enseñanza sin preservar la autonomía del docente frente a la elección de sus prácticas y diseños. La actualización del docente tanto en las disciplinas como en las teorías de la enseñanza de los campos disciplinares, en los problemas de la filosofía, pedagogía, didáctica y política no se genera en desmedro de sus propias elecciones, criterios, búsquedas y encuentros con sus alumnos que le permiten en cada práctica buscar la mejor alternativa de enseñanza. Los procesos de reflexión crítica de las y los docentes se generan al finalizar sus prácticas en propuestas de reconstrucción que permiten reentenderlas en nuevas dimensiones.

El tipo de preguntas que formula un docente, las clases de explicación, el análisis de las implicancias del pensamiento reflexivo y crítico –tanto de docentes como alumnos– o cualquiera de los constructos que estuvimos explicando, nos podrían servir, al igual que en décadas anteriores, como modelo para planear una clase, como propuesta evaluativa o para construir con estas dimensiones una hoja apaisada que pueda ser supervisada o aprobada. No fue ésta nuestra intención. Justamente, hemos elegido constructos que difícilmente puedan ser reunidos en una misma clasificación: no cumplirían los requisitos de exhaustividad ni de mutua exclusión. Subyacen en su tratamiento teorías diversas con historias investigativas disímiles: la lingüística, la psicología y la didáctica.

Tanto la desconstrucción de los constructos de la agenda clásica (objetivos, contenidos, currículum, etcétera) como estos otros pueden sufrir similar suerte: aplicarlos rígida y esquemáticamente para orientar la labor de la enseñanza. Esta suerte de racionalidad técnica que imprimió tantos años de reflexión didáctica no se modifica porque cambiemos los nombres de los constructos o desconstruyamos los viejos. Las demandas de colaboración que muchos docentes efectúan a la hora de planear sus clases requieren una respuesta práctica. La antinómica comprensión de la teoría y la práctica, el prejuicio que entraña una respuesta práctica al no visualizar los referentes teóricos que implica y el desconocimiento del valor de las ejemplificaciones y los modelos para los procesos de transferencia, junto con el desconocimiento de la misma ejemplificación, generaron a lo largo de muchos años el desprestigio de las respuestas prácticas y la reiteración de una racionalidad técnica, vaciada de contenido y, por ende, sin real significación a la hora de pensar una clase antes o después de desarrollada. Nuestra modesta intención, en este trabajo, consiste en recuperar las solicitudes que los docentes plantean al pensar en sus prácticas señalando, simplemente, algunos constructos que podrían favorecer las comprensiones de las prácticas y entendiendo que ése es el papel que hoy le cabe a la didáctica. Los constructos nos pueden orientar y ayudar a reconstruir las prácticas siempre que en ese proceso de reconstrucción logremos trascender al mismo constructo. Pueden ayudarnos a pensar de nuevo la tarea que realizamos para que, al volver a pensarla, aprendamos de nuevo de ella. Enseñar es, desde nuestra perpectiva, aprender. Aprender antes, aprender durante, aprender después y aprender con el otro. Quizá se plantea así por el carácter provisional de nuestras propuestas, porque implica lo mejor de nuestras decisiones de hoy, que probablemente al reflexionar mañana sean de nuevo tipo. En trabajos anteriores habíamos analizado el valor del meta-análisis (Litwin, 1993). El meta-análisis de la clase o la reflexión acerca de ella, como querramos llamarla, nos permitirá recrear la clase, entenderla en una nueva dimensión y generar la próxima desde una propuesta más comprensiva, en la que acortemos la brecha entre lo que buscamos para

nuestras clases y lo que en ellas acontece, y volvamos a ensancharla con nuestras mayores aspiraciones y utopías.

BIBLIOGRAFÍA

Bereiter, Carl, y Scardamalia, Marlene: "Cognition and Curriculum", en Jackson Philip (comp.), *Handbook of research on curriculum,* Nueva York, American Educational Research Association, 1992.

Brown, J.; Collins, Alan, y Duguid, P.: "Situated cognition and the culture of learning", en *Educational Researcher,* enero-febrero 1989.

Bruner, Jerome: *Realidad mental y mundos posibles,* Barcelona, Gedisa, 1988.

Bruner, Jerome: *Actos de significado,* Madrid, Alianza, 1990.

Camilloni, Alicia W. de: "El tratamiento de los errores en situaciones de baja interacción y de respuesta demorada", en Litwin, E., Maggio, M., y Roig, H., *Educación a distancia en los 90,* Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras y UBA XXI, 1994.

Contreras, José: "La investigación del profesorado en situaciones críticas de enseñanza: hacia una autonomía intelectual", en Actas del Primer Seminario de Pensamiento Crítico y Educación, Barcelona, Universidad de Barcelona, 21 al 23 de setiembre de 1994.

Cherryholmes, Cleo: "Un proyecto social para el curriculum: perspectivas postestructurales", *Revista de Educación,* n° 282, págs. 31 a 60, 1987.

Eisner, Elliot: "Curriculum ideologies" en Jackson, Philip (comp.), *Handbook of research on curriculum,* Nueva York, American Educational Research Association, 1992.

Fenstermacher, Gary D.: "Tres Aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la Enseñanza" en Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza,* tomo I, Barcelona, Paidós, 1989.

Gardner, H., y Boix Mansilla, V.: "Teaching for Understanding. Within and Across the Disciplines", en *Educational Leadership,* vol. 51, n° 5, Virginia (Estados Unidos). Traducción al castellano de Carina Lion, 1994.

Gardner, Howard: *La mente no escolarizada,* Barcelona, Paidós, 1993.

Leinhardt, G., y Greeno, J.: "The cognitive skill of teaching", *Journal of Educational Psychology,* 78, 1986.

Litwin, Edith "Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria: las narrativas meta analíticas", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación,* año II, n° 3, diciembre de 1993, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Perkins, David, y Simmons, Rebeca: "Patterns of Misunderstanding: An Integrative Model for Science, Math, and Programming", *Review of Educational Research,* vol. 58, n° 3, págs. 303-326, 1988.

Perkins, David: *Smart schools. From Training memories to educating minds,* Boston, Free Press, 1992.

Popkewitz, Thomas S.: *Sociología política de las reformas escolares,* Madrid, Morata, pág. 194, 1994.

Schwab, Joseph: "Problemas, tópicos y puntos en discusión", en Stanley Elam (comp.), *La educación y la estructura del conocimiento,* Buenos Aires, Librería del Ateneo, 1973.

Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del currículum,* Madrid, Morata, 1984.

Young, Robert: *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula,* Barcelona, Paidós, Págs. 112–113, 1993.

5

LA CLASE ESCOLAR. UNA MIRADA DESDE LA DIDÁCTICA DE LO GRUPAL

Marta Souto

I. INTRODUCCIÓN

Desde hace muchos años persiste en mí la preocupación por la enseñanza.

Por la buena enseñanza. Aquella que deja en el docente y en los alumnos un deseo de continuar enseñando y aprendiendo, a la vez que la incorporación y el dominio de nuevos conocimientos.

Por la mala enseñanza, aquella que no produce los resultados esperados, que genera efectos no deseados, que aparenta o finge ser lo que no es, que desgasta sin producir, que frustra e inhibe nuevos aprendizajes y nuevas enseñanzas.

Ya en mi adolescencia escribía largas listas de aquello que vivía como errores e injusticias en mi educación, en la escuela y en la familia. Pasaba largas horas pensando ¡cuánto había que cambiar! Seguramente allí escribía por primera vez mis observaciones pedagógicas y me iniciaba en lo que después sería mi profesión. La didáctica que aprendí en la Escuela Normal y luego en la Facultad aportaron enfoques, conceptos, propuestas actualizadas y de interés. Sin embargo no me conformaban. Siempre quedaba un resto

importante, un plus sin explicar, sin comprender. Presentía que la enseñanza era algo más que la secuencia del proceso de enseñanza, que la lógica del método didáctico y sus fundamentos.

Tal vez por ello fui incursionando en otros campos cercanos al pedagógico: la psicología, el psicoanálisis, la dinámica de grupos, el psicodrama, el trabajo corporal, etcétera.

Recuerdo conversaciones con especialistas en didáctica, en las que insistía en la escasa inclusión de variables para mí relevantes a la hora de comprender la enseñanza, tales como las relaciones docente-alumno, el clima de clase, los estilos de aprendizaje individuales y grupales, las múltiples determinaciones del ser docente, las luchas por el poder ocultas tras la transmisión del saber, etcétera, etcétera.

Ya en mi carrera profesional, las observaciones cotidianas en las aulas, primero como maestra y luego como asesora y formadora, fueron dando forma a planteos más precisos. De ellos surgieron los problemas acerca de los cuales he ido y voy dando cuenta en mis trabajos profesionales y de investigación.

El trabajo que aquí presento tiene por propósito sistematizar de manera sintética los aportes que desde el pensamiento de lo grupal pueden hacerse a la didáctica en lo que he dado en llamar *la didáctica de lo grupal.*

Es mi interés transmitir en este artículo la arquitectura que nuestra producción didáctica tiene hoy desde mi óptica. Tal vez no la misma que tendrá mañana. Los cuatro puntos elegidos para estructurar el desarrollo de esta presentación constituyen aspectos, moradas, no necesariamente pilares que en la producción de conocimiento didáctico que hemos realizado surgieron como necesarios. La secuencia de presentación no implica un orden estructural ni temporal, dado que los procesos de producción son dialécticos y la producción de conocimiento didáctico comienza y recomienza en cada uno de estos aspectos, articulándose de maneras muy diversas. Es más: tal vez sea más claro explicar que esta arquitectura no es un a priori, un esquema previo, sino un producto más del proceso de construcción.

Para mostrar su carácter dialéctico y evitar transformarlos en invariantes de una estructura prefiero plantearlos como análisis posibles de una producción que se desarrolla y continúa.

Dichos análisis se refieren a: planteos epistemológicos del conocimiento en producción; la teoría o los núcleos teóricos sustantivos en tanto conjunto de construcciones articuladas que describen, comprenden y/o explican y permiten modelizar la realidad, o sea las prácticas pedagógicas; la investigación en la que el conocimiento se produce; la acción como propuesta, pero también como praxis, en y por la cual la teoría se construye y toma sentido.

Es decir, intentaré comunicar en forma sintética lo que hemos producido y llamado didáctica de lo grupal, haciendo referencia en este artículo a la clase escolar como objeto.

¿Por qué referirnos a la clase escolar? Consideramos que la clase escolar es *un* campo de problemáticas específico y en este sentido objeto de estudio propio de la didáctica. Ello es así porque:

- Toma el acto de enseñanza, el acto pedagógico en el ámbito más habitual de concreción. Allí es donde los sucesos se producen, la enseñanza se transforma en acto, el aprender se provoca y genera. Los procesos se realizan en espacio y tiempo compartidos, pasan al acto, a la producción, devienen. En la clase escolar se manifiesta el acto pedagógico en formas diversas de concreción.
- Permite comprender los sucesos en su significatividad social, humana, real; con sentido y contenido social.

El estudio de la clase escolar, desde nuestra perspectiva:

-Resalta el lugar de la práctica pedagógica, del hacer, de los sucesos concretos. Facilita la reflexión, la construcción de conocimientos y de teorías a partir y a propósito de ella y utiliza al mismo tiempo las teorías existentes para su comprensión y reformulación.

-Acentúa la importancia de la situación, del aquí y ahora, del lugar donde los procesos de interacción se producen. Se pone el acento en el transcurrir, en el acto, en el suceder de los hechos, en

la realidad donde los actos se realizan y existen. Se plantea (desde un enfoque situacional) que un acto transcurre en un momento dado y contiene en él la totalidad de factores coexistentes y aun sus causas. Una situación tiene un devenir, una historia, sucede con una temporalidad. El encuadre situacional enfatiza lo que está sucediendo en el presente, en un momento de ese devenir, en la transversalidad temporal. Pero ese momento actual, ese corte transversal contiene y actualiza la historia.

-Incluye y resalta el carácter histórico, el suceder en el tiempo, la evolución de los procesos a través de momentos diversos, la contextualización de los hechos en una realidad histórico-social.

-Permite un abordaje dialéctico de los sucesos en sus contextos reales resaltando el lugar del conflicto, de la contradicción, del movimiento, del acto en curso, de la historia.

-Incluye la relación de múltiples líneas o dimensiones que se entrecruzan: de orden social, institucional, grupal, interpersonal, individual, técnico; en niveles explícitos e implícitos; en registros imaginarios, simbólicos y reales, etcétera.

Dichas líneas se entrecuzan formando un entramado en el cual se producen acontecimientos singulares en cada clase escolar. La comprensión de dichos eventos sólo es posible desde nuestra perspectiva sin separarlos de dicha trama.

-Facilita un abordaje comprensivo y complejo de la enseñanza. Desde una mirada holística abarca un ámbito, lo suficientemente amplio para captar la complejidad, evitando la descontextualización. Permite una distancia óptima entre la práctica, abordada en su medio natural, y la construcción teórica.

- Requiere, por último, la contribución y la conjugación de aportes de diferentes disciplinas y teorías, provenientes de campos diversos. De allí la necesidad de un enfoque multirreferencial.

La clase escolar se plantea, entonces, como un campo de problemáticas que es objeto de estudio de la didáctica. No lo planteamos como objeto único, pero sí relevante.

Hemos planteado en otros escritos al acto pedagógico como objeto de estudio formal de la didáctica y a las situaciones de enseñanza como su objeto concreto.

La mayor parte de las concreciones del acto pedagógico se dan y consisten en clases escolares. De allí su importancia en la didáctica. Pero quedan, asimismo, otras que se realizan en ámbitos no escolares (no formal e informal) y con modalidades no presenciales que también constituyen situaciones de enseñanza y, a nuestro entender, son objeto de estudio de la didáctica.

Por ello, decimos que la clase escolar es *un* objeto (en el sentido ya explicitado) y no *el* objeto de estudio de la didáctica.[1]

Plantearé inicialmente la cuestión epistemológica desde el paradigma de la complejidad y señalaré la necesidad del estudio de la clase desde esta perspectiva, luego describiré el tipo de investigación que realizamos mostrando algunos resultados que consistirán en enunciados de características de las clases investigadas, presentaré algunos conceptos teóricos emanados de la investigación y de la reflexión continua acerca de las prácticas de enseñanza y describiré, por último, algunas propuestas de acción.

II. EL CARÁCTER COMPLEJO DE LA CLASE ESCOLAR Y DE SU CONOCIMIENTO. PLANTEOS EPISTEMOLÓGICOS

¿ Qué tipo de conocimiento hemos producido desde la didáctica de lo grupal? ¿Cómo construimos su objeto? ¿En qué paradigma, programa, concepción científica, podemos ubicar este conocimiento? Éstos son algunos interrogantes que intentaremos responder.

1. Este punto puede ampliarse en Souto, M., 1993.

Ellos no surgen como anticipación o paso previo en el trabajo de investigación y de producción sino que es a medida que el conocimiento se va produciendo que los interrogantes epistemológicos, así como también los teóricos y metodológicos, van tomando forma y que las respuestas se elaboran y sufren modificaciones. De modo que las respuestas que ahora daremos son las que en este momento del proceso consideramos válidas.

Plantearemos inicialmente que el conocimiento didáctico es un conocimiento complejo de una realidad compleja.

¿Qué significa esto?

Comenzaremos por plantearnos ¿dónde hay complejidad?

La encontramos allí donde hay:

-Dificultad, donde nuestra mente queda perpleja, donde el pensamiento causal, lineal, resulta insuficiente para entender las incongruencias que se presentan.

-Interacción, encastramiento de acciones, ligazón de partes en el todo. Las partes se incluyen a la vez en el todo, pero el todo también en las partes. Cada parte en el todo, conteniendo el patrimonio del todo y conservando su singularidad. Ni el todo da cuenta de las partes ni las partes del todo. Así se entiende el concepto de totalidad. se reconocen las singularidades y también su organización en conjuntos o sistemas más amplios en los que conservan la singularidad.

-Heterogeneidad, contradicciones, paradojas, conflictos que para conservar su sentido no pueden ser reducidos, sino que requieren explicaciones dialógicas que respeten su caracter heterogéneo y analicen su complementariedad.

-Fenómenos aleatorios, incertidumbre. Donde aparece lo imprevisible, lo que no responde a leyes conocidas ni a sus consecuencias. Donde el caos deja de ser un vacío, un no existente y se le otorga presencia. Donde el desorden tiene lugar, al igual que el orden. Donde el principio de la incertidumbre es incluido.

-Necesidad de explicaciones por leyes y relaciones no sólo de causalidad lineal, sino también retroactiva y recursiva.

-Posibilidad de transformación, de evolución, donde el desorden es generador de orden.

Baste por ahora con estos conceptos que más adelante profundizaremos a modo de introducción.

Podríamos preguntarnos: ¿por qué incluir la incertidumbre, el desorden, la interacción, el azar, las incongruencias, las relaciones recursivas, la singularidad... en las clases escolares y en su estudio? ¿Qué lugar tiene la complejidad en la didáctica? ¿En qué didáctica?

Pero antes de ello introduciremos al lector en el problema de la complejidad enfrentándolo a otros campos de estudio virtualmente complejos.

Nos acercaremos a esta problemática epistemológica planteando campos complejos, que se alejan de la didáctica, con el propósito de establecer un contacto con ellos que nos permita a posteriori repensar la perspectiva de estudio de la complejidad.

Primer campo problemático: Acerca del origen del universo.

Seguiremos aquí lo que Stephen W. Hawking enuncia en su *Historia del tiempo* (Hawking, 1988).

¿Qué ocurre durante las etapas tempranas o tardías del universo?

¿Tiene el universo un principio y un fin? ¿Es finito? ¿Hubo un principio en el tiempo? ¿Habrá un final? ¿Cuál es la naturaleza del tiempo? ¿Llegará éste a un final?

Estos interrogantes se formulan actualmente los físicos que se ocupan del estudio del universo.

Distintas teorías y campos del saber y la cultura dieron respuesta a la pregunta acerca del origen del universo. Tomaremos algunos de los datos más recientes sin pretender dar cuenta acabada del tema. Sólo lo hacemos para ir mostrando la complejidad.

La observación de que las galaxias distantes se están alejando de nosotros (realizada por E. Hubble en 1929) y, como consecuencia de ello, el descubrimiento de que el universo se está expandiendo ha sido una de las grandes revoluciones intelectua-

les del siglo. Esto dio lugar, entre otros desarrollos, a la teoría del Big Bang y llevó la cuestión del origen del universo al dominio de la ciencia.

Según la teoría del Big Bang, hubo un tiempo llamado Big Bang, Gran Explosión o Explosión Primordial en el que el universo era infinitamente pequeño y denso. Se trata de una *singularidad.* De ella deriva la expansión actual del universo. Penrose y Hawking probaron en 1970 que, bajo ciertas condiciones, debe de haber habido una singularidad como la del Big Bang. Llegaron a su teorema sobre la base de la teoría de la relatividad general de Einstein, "teoría de lo extraordinariamente inmenso". La teoría de la mecánica cuántica, por otro lado, les permitió posteriormente profundizar desde lo "extraordinariamente diminuto" acerca de aquel momento del principio, donde el universo era tan pequeño.

En la actualidad, los físicos utilizan dos teorías fundamentales para describir el universo: la de la relatividad general y la mecánica cuántica. Una se ocupa de la fuerza de la gravedad y de la estructura a gran escala del universo, esta teoría cuestionó *la idea de un tiempo absoluto e introdujo la importancia del observador en su medición* (y por lo tanto, del sujeto). La otra se dedica a los fenómenos a escalas muy pequeñas y establece que las partículas ya no poseen posiciones y velocidades definidas por separado sino un estado cuántico, que combina velocidad y posición. No predice un único resultado de cada observación sino probabilidades e *introduce así un elemento de incapacidad en la predicción, una aleatoriedad.* El intento de Hawking se orienta a encontrar una nueva teoría para describir el universo que incorpore a las dos anteriores, que son inconsistentes entre sí.

El *principio de la incertidumbre,* postulado por Heisenberg para predecir la posición y la velocidad futuras de una partícula, postula la imposibilidad de una medición exacta, "marca el final del sueño de Laplace de una teoría de la ciencia, un modelo del universo que sería totalmente determinista: ciertamente, ¡no se pueden predecir los acontecimientos futuros con exactitud si ni siquiera se puede medir el estado presente del universo de forma precisa!"(ibíd., pág. 83).

Este principio y el cuántico de Planck dieron lugar a la teoría conocida como mecánica cuántica que *introduce una aleatoriedad en la ciencia.*

La teoría del Big Bang explica cómo a partir de una *singularidad,* momento en el cual el universo tuvo un tamaño nulo y una temperatura infinitamente caliente se producen fenómenos y reacciones, se generan elementos, combinaciones, fusiones, transformaciones en la materia que dan lugar a colisiones entre partículas, posteriormente a agrupaciones, a la formación de gases, de átomos, de estrellas, etcétera, que permiten comprender el universo hoy. Se trata de fenómenos físicos, químicos y biológicos que son estudiados por teorías y disciplinas diversas.

Los cuerpos que ahora giran alrededor del sol se habrían formado por transformaciones sucesivas a partir de un hecho único y singular según la teoría del Big Bang.

Es verosímil, afirman los científicos que trabajan en este tema, pensar que el universo empezó en situaciones caóticas y de desorden. Es a partir de una singularidad que se originaría el universo.

Segundo campo problemático: Acerca del origen de la vida y su evolución.

Seguiremos aquí lo que Helena Curtis escribió en *Biología,* (Curtis, 1987).

¿Cuándo comenzó la vida? ¿Cómo es la evolución de la vida? ¿Qué entendemos por vida?

En un comienzo, la Tierra no tenía atmósfera, pero al enfriarse la adquirió por emisión de gases y dio lugar a formas de vida primitivas como resultado de combinaciones al *azar* de átomos en macromoléculas. Éstas se habrían reproducido, y por errores en la reproducción generaron nuevas macromoléculas más ventajosas, dando lugar a la evolución de la vida o biológica.

Dentro de un universo que responde a una auto-eco-organización, combinaciones aleatorias hicieron posible la vida.

En realidad no existen definiciones ni respuestas sencillas. "La vida no es una cosa abstracta"; no hay "vida", sólo cosas vivientes. Algunas propiedades tomadas en conjunto distinguen objetos animados e inanimados.Veamos cuáles son:

"Los entes vivientes están altamente organizados". Presentan *una organización compleja* de muchos tipos distintos de átomos en moléculas y de moléculas en *estructuras complejas*. "Tal complejidad de las formas no ocurre en los seres inanimados" (ibíd., pág. 40).

-Son homeostáticos, "es decir, a pesar de que constantemente intercambian materiales con el mundo externo, conservan un ambiente interno relativamente estable, muy distinto de su medio circundante" (ibíd., pág. 40).

-Se reproducen con una fidelidad asombrosa y con la *variación* suficiente como para que se produzca la evolución.

-Crecen y se desarrollan. Así, una sola célula viva, el huevo fecundado da lugar a un organismo.

-Captan energía del ambiente y la transforman.

-Responden a los estímulos.

-Están adaptados al medio ambiente en que viven.

Toda la materia consiste en *combinaciones* de elementos, y las partículas más pequeñas de éstos son los átomos. El átomo contiene protones, electrones y neutrones. Los átomos a su vez interaccionan entre ellos, formando las moléculas. Los seres vivos están constituidos por los mismos componentes físicos y químicos, y obedecen a las mismas leyes que los no vivientes. Sin embargo hay enormes diferencias cualitativas entre ellos. *La clave de las diferencias está en la organización*. La célula es el nivel de organización donde aparece la vida. Al organizar células de determinada manera se forman estructuras que poseen propiedades nuevas. "*El cerebro humano representa el más alto grado de complejidad organizativa de este planeta*"(ibíd., pág. 52) *pero a su vez forma parte de un organismo mayor*. El organismo vivo tampoco es el nivel último del orden biológico. Existen grupos de organismos que a su vez forman parte de *un sistema más vasto de organización que incluye la diversidad de formas vivientes, el ambiente con sus características físicas y aun el propio planeta Tierra*. La Tierra ofrece condiciones ideales para los sistemas vivientes a base de moléculas que contienen carbono. La temperatura facilita las reacciones químicas indispensables para vivir, posee una atracción gravitacional como para retener la atmósfera que bloquea las radiaciones más enérgicas del sol permitiendo el pasaje de la luz.

La vida supone la diversidad, la organización, la evolución, las condiciones adecuadas. Es en sí misma un fenómeno de gran complejidad y para ser comprendida requiere del aporte de la física, la química , la biología, etcétera. Surge en condiciones en las que hay órdenes y desórdenes, relaciones previsibles e imprevisibles. Cada nivel de organización supone a los anteriores, los conserva y a su vez los modifica.

En términos de E. Morin, podríamos afirmar que los sistemas vivientes son auto-eco-organizados.

El universo surge por efecto de un desorden, de una singularidad, que a su vez es productora de nuevos órdenes. La vida surge en el caos donde el desorden tiene un papel productor que genera un ambiente propicio para que se desarrolle.

Tercer campo problemático: Acerca del aprendizaje por comprensión.

¿Qué procesos tienen lugar en el sujeto al aprender? ¿Los aprendizajes de nivel superior implican estructuras distintas de los de nivel inferior? ¿ Qué tipos de relaciones hacen posible el aprendizaje?

El aprendizaje se produce de diversas maneras. En una época en que el conductismo reinaba como teoría psicológica en Estados Unidos, aparece la teoría del aprendizaje por discernimiento o comprensión. El aprendizaje se produce a veces de forma súbita y está acompañado por la sensación de que en ese momento se com-

prende algo hasta entonces inaccesible. Se trata del *insight*, tal como lo denominó la teoría de la Gestalt. La persona que aprende ve toda la situación de una manera diferente, establece de pronto relaciones lógicas y percepciones nuevas para ella, capta la estructura de una situación. Hay una comprensión profunda a partir de una reestructuración del campo. Hay un cambio, una nueva organización cognitiva.

Un enfoque holístico y conceptos como los de estructura, organización, eran necesarios para plantear las formas más complejas de aprendizaje. La comprensión, el discernimiento surgen de un acto repentino donde una realidad hasta entonces incoherente, desordenada, caótica para el sujeto, logra un nuevo orden.

H. Poincaré, tal como es citado por Bion, describe así el proceso de creación en matemática: "Si un nuevo resultado ha de tener algún valor, debe unir elementos conocidos por mucho tiempo, pero que han estado hasta entonces dispersos y han sido aparentemente extraños entre sí, y *súbitamente introducir orden donde había la apariencia de desorden*. Entonces esto nos permite ver de un vistazo cada uno de estos elementos en el lugar que ocupa en la totalidad. No sólo el nuevo hecho es valioso por sí mismo, sino que él solo da valor a los anteriores que une. [...] Los únicos hechos que merecen nuestra atención son aquellos que *introducen orden en esta complejidad y la hacen*, de este modo, *accesible a nosotros*" (de Poincaré, citado por Bion, 1980, pág. 103).

W. R. Bion se basa en este concepto de Poincaré para desarrollar el de *"hecho seleccionado"* en el marco de la teoría psicoanalítica del pensamiento y del aprendizaje por experiencia. Le permite describir lo que el psicoanalista debe experimentar en el proceso de síntesis durante el trabajo de análisis. Se trata, fundamentalmente, para Bion, de una experiencia emocional, *"la experiencia emocional de un sentido de descubrimiento de la coherencia"* (ibíd., pág. 104). No es en sí misma una conexión lógica dentro de un sistema hipotético-deductivo, aunque puede conducir a ello. " La integración no es algo que ocurre de una vez y para siempre; en el transcurso de un análisis el analista ve los elementos del material analítico agrupados en forma inapropiada y sus interpretaciones permiten la elucidación que posibilita la cohesión y una nueva integración. El hecho seleccionado que da coherencia puede ser una idea o una emoción" (Bion, 1966, pág. 113).

Un hecho seleccionado da coherencia a lo disperso, introduce orden en el desorden.

Para comprender la comprensión es necesario recurrir a líneas teóricas diversas que analizan el problema desde niveles de análisis distintos, no reductibles unos a otros, sino complementarios para dilucidar un campo problemático.

Lo cognitivo puede ser planteado como campo al que aportan las psicologías cognitivas con teorías diversas, la psicolingüística, el psicoanálisis, la informática, la cibernética, la inteligencia artificial, la gnoseología, la epistemología, la sociología del conocimiento, la sociolingüística, la pedagogía, la didáctica, entre otros cuerpos disciplinarios.

Estos tres campos problemáticos presentados, en los que nos hemos guiado por referencias a distintos autores, tienden a plantear y mostrar el mundo de lo complejo. Lo hemos hecho para estar en mejores condiciones de comprender la necesidad de incluir la perspectiva epistemológica de la complejidad en el abordaje de la didáctica.

El caos, el desorden, lo disperso, la auto-eco-organización, la incertidumbre, la necesidad de formas lógicas más allá de la linealidad causa-efecto, la subversión de un orden en otro, la conservación de las características de un orden en otro, la amplitud y la diversidad de los fenómenos por abarcar aparecen como características tanto de la realidad como de su conocimiento.

Por un lado la realidad aparece estructurada en campos complejos del que dan cuenta diversas disciplinas científicas y teorías. Por otro, el conocimiento y el pensamiento como funciones superiores implican procesos que van mucho más allá de las asociaciones y requieren de reestructuraciones cognitivas con componentes emocio-

nales que dan coherencia y ordenan lo disperso permitiendo así el avance del conocimiento, generando nuevos órdenes en el desorden.

Parecería que en el momento actual en el campo del conocimiento se plantean nuevas formas de enfocar y de concebir los fenómenos, y de abordar su estudio.

La noción de *campo* sostiene que "la realidad no está compuesta por objetos separados, ubicados en el espacio sino por un campo subyacente, cuyas interacciones producen tanto los objetos como el espacio" (Hayles, 1993, pág.13), y lleva a postular que el observador está siempre dentro del campo, en las interacciones que quiere conocer y describir.

Tal como expresa F. J. Varela, en las teorías cognitivas más actuales "se pone en tela de juicio el supuesto más arraigado de nuestra tradición científica: que el mundo es independiente de quien lo conoce". En cambio "la inevitable conclusión es que conocedor y conocido, sujeto y objeto, se determinan uno al otro y surgen simultáneamente" (Varela, 1990, pág. 96). Así, postula que "las aptitudes cognitivas están inextricablemente enlazadas con una historia vivida, tal como una senda que no existe pero que se hace al andar" (ibíd., pág. 108) y que el cerebro es un órgano que construye mundos en vez de reflejar o representar un mundo predefinido.

Se trata, entre otras cosas de:

-replantear la relación sujeto-objeto de conocimiento en el sentido de superar su separación y oposición y postular la mutua relación e influencia al conocer;

-cuestionar el concepto de objeto en tanto objeto discreto, separable, aislable de quien lo conoce y del campo en el cual surge;

-advertir limitaciones en el pensamiento determinista, lineal y en sus ideales de inteligibilidad para buscar nuevas formas que incorporen las incongruencias, la singularidad, las irregularidades, el desorden, que son a su vez productores de nuevos órdenes.

En este camino se encuentran actualmente las teorías del caos

y de los sistemas complejos, que tratan de buscar nuevas herramientas de pensamiento para plantear y discernir problemas complejos que lleven a articular campos y disciplinas hasta ahora alejados.

E. Morin (1990) plantea algunas ilusiones que es necesario disipar para comprender el pensamiento complejo.

Ellas son: en primer lugar la complejidad no lleva a eliminar la simplicidad, sino que la integra, y surge allí donde ella falla. En segundo término, la complejidad no es completud; aspira, sí, a un conocimiento multidimensional que articule distintos dominios disciplinarios, que no separe ni reduzca, pero sabe que el conocimiento completo es imposible. Reconoce los principios de incompletud y de incertidumbre.

Valga esta recorrida para traer desde otras ópticas los planteos de complejidad que retomamos en didáctica.

Es coincidente con esta perspectiva epistemológica la línea de trabajo que venimos planteando en didáctica. Seguros de que la enseñanza debe ser comprendida allí donde surge, en las situaciones de enseñanza, en las clases escolares.

Volvemos entonces a la afirmación realizada al iniciar este apartado en la que sosteníamos que: "el conocimiento didáctico es un conocimiento complejo de una realidad compleja". Nos referiremos en este artículo, como ya dijimos, a las clases escolares.

Las clases se caracterizan, desde nuestra perspectiva, por su complejidad. Podríamos pensarlas como sistemas complejos, en el sentido de un campo donde un conjunto de procesos, elementos y sujetos diversos se interrelacionan constituyendo un sistema nuevo con auto-eco-organización, en el que la totalidad es más que las partes y éstas conservan sus rasgos propios sin subsumirse al todo. En la clase escolar se articulan elementos y procesos de muy diversa índole que, puestos en interacción, producen sucesos singulares, acontecimientos, que transcurren en el espacio y en el tiempo, y en un ambiente más allá de ellas mismas.

Acerquémonos más a la realidad de la enseñanza.

Más allá de las previsiones hechas y de las decisiones tomadas por el docente los sucesos de clase a la hora de la interacción toman cauces no previstos. Un mismo plan de trabajo en manos de un mismo docente, al ser llevado a la acción en dos grupos-clase distintos, se transforma. Ello es así en función de los sujetos y sus motivaciones, de las relaciones entre ellos y con el docente, de la historia de ese grupo escolar, sus éxitos y fracasos, del nivel previo de los alumnos, de las configuraciones grupales, de los significados que circulan a nivel de lo imaginario, del prestigio-desprestigio del curso en la escuela, de las modalidades de control y de poder que el docente utiliza en cada grupo, de las representaciones que circulan acerca de la tarea y del saber específico que se enseña, de condiciones temporales, espaciales, etcétera.

Hemos tenido oportunidad de conocer los registros de observación[2] de dos cursos paralelos que de forma natural se dieron en una misma escuela, en los que se intentó poner en práctica un mismo proyecto de taller integrado, a cargo de los mismos docentes, lo que dio como resultado situaciones de enseñanza y producciones a nivel de la tarea y de las relaciones muy distintas en uno y otro. Cada clase configuró un medio ambiente, un "mundo" propio en el que la misma propuesta al navegar en ese medio se transformó y tomó caminos diversos. El encuentro singular de características institucionales, grupales, formaciones preexistentes, diferencias individuales, etcétera, generó formaciones singulares en cada caso.

La impredecibilidad, la inmediatez, la simultaneidad de microsucesos, los cambios azarosos, los niveles diversos en que se producen esos sucesos muestran con claridad la complejidad.

Una clase puede ser observada y analizada desde un único cauce, buscando las regularidades en los procesos de enseñanza, la causalidad entre el proceso y el producto, etcétera. Puede también ser objeto de un abordaje que intente dar cuenta desde una mirada

2. Corresponde al proyecto de investigación realizado por Anahí Mastache, bajo la dirección de Marta Souto, CONICET, sede IICE, Facultad de Filosofía y Letras.

holística de la globalidad, buscando las relaciones, los encastres diversos, las contradicciones y complementando los análisis desde múltiples niveles.

La complejidad de la clase se hace más evidente cuando pensamos en los diversos niveles y ámbitos desde donde abordarla: individual (que podrá ser cruzado y multiplicado por los 20 ó 30 participantes); interpersonal (en las distintas combinaciones posibles entre los participantes), abarca también lo interaccional y vincular en las relaciones con el conocimiento, con la tarea, con los recursos, etcétera; grupal (en las estructuras, las configuraciones y los significados compartidos y no compartidos); institucional (en normas, distribución de funciones y roles, estilos, culturas, mandatos, fantasías compartidas, guiones, etcétera); social (en ideologías, representaciones, expectativas, lenguajes, diferencias de pertenencia, etcétera); técnico-instrumental (en procedimientos, estrategias, técnicas, etcétera).

Porque consideramos que la inclusión de estos niveles es necesaria para comprender y modelizar la enseñanza es que la didáctica grupal trabaja desde la perspectiva epistemológica de la complejidad, buscando en las situaciones las claves para la comprensión de su singularidad y en la multirreferencialidad el sustento teórico necesario.

Muchas producciones didácticas, a nuestro entender, han reducido esa complejidad amparadas sea en una concepción idealista, sea tecnológica, sea pragmática.

La enseñanza ha sido pensada desde la didáctica de distintas maneras pero ha predominado un tipo de conocimiento que basándose en un estado ideal, en un deber ser, intentó normativizar los procedimientos, los métodos, las técnicas por aplicar para lograr ese deber ser. Se construyeron así "modelos para" que, a diferencia de otras disciplinas, no se derivaron de modelos descriptivos o explicativos.

El origen suele marcar con huellas profundas el devenir posterior, dejando improntas que sellan o mandatos que tienden a cumplirse en momentos históricos posteriores. Susana Barco de Surghi

(1989) dice en el artículo "Estado Actual de la Pedagogía y la Didáctica":

"Desde el surgimiento de las primeras postulaciones teóricas de esta disciplina (*Didactica Magna*, Comenio, 1657) la misma se proyectó como una normatividad altamente estructurada, con sólidas prescripciones acerca del 'saber hacer' del maestro para lograr 'el deber ser' del modelo pedagógico propuesto" (pág. 8). Hay entonces un deber ser socialmente establecido, ideal de perfección; hay un "modelo para" del que se derivan normas para imponer y cumplir en la enseñanza. No hay cuestionamiento acerca de la validez de los principios en que se apoya. No hay teoría a la cual referir el modelo.

También se asocia el nacimiento de la didáctica al control sobre la conducta de las personas, a la disciplina. Educar era cuestión de disciplinamiento antes que de instrucción. El poder y el control y las formas de ejercerlo ocuparon desde los orígenes un lugar importante en la didáctica y en la enseñanza.

Ya en nuestro siglo el pensamiento tecnicista permitió el planteo de la didáctica como ciencia aplicada. Las técnicas de enseñanza y las teorías que las justifican dependen de los métodos de las ciencias positivas. La psicología conductista se constituye en el fundamento de las técnicas de enseñanza. La enseñanza misma busca soluciones objetivas desde un proceso neutro cuya racionalidad se asienta en la medición y el control de la objetividad. El poder encuentra aquí otros mecanismos. Apoyado en una concepción del conocimiento y de la ciencia positiva ejerce el control a través de técnicas probadas, estandarizadas, con valor de verdad absoluta. Enseñar deja de ser cumplir y ejecutar normas y prescripciones y se convierte en disponer las condiciones técnicas para un aprendizaje eficiente.

Estas formas de conocimiento didáctico, a nuestro criterio, son reduccionistas; en tanto separan de las situaciones a la enseñanza, consideran sólo variables técnicas.

Recién a partir de los '70 aparecen diversas corrientes nuevas que confluyen en un pensamiento didáctico crítico. Las teorías interpretativas y las críticas aportan el valor de lo subjetivo, de los significados, del mundo simbólico, de los sentidos sociales para iluminar la comprensión de las prácticas escolares cotidianas, en tanto prácticas sociales. Se rescatan los actores: docentes y alumnos, los espacios y los contextos, la historicidad, etcétera. La teoría educativa se construye sobre los problemas prácticos y busca solucionarlos a partir de su comprensión. Aparece una forma de pensamiento abierta, cuestionadora, preocupada por la transformación y el cambio.

Se incluyen la estructura y las relaciones de poder, la organización socio-institucional, las relaciones psicosociales, las motivaciones profundas de los actores en el estudio de las situaciones de enseñanza que lejos de ser encapsuladas y aisladas son estudiadas en sus contextos y en los movimientos de unificación-diferenciación, reproducción-resistencia que reciben y generan. El carácter de denuncia que estas posturas asumen parece dificultar el progreso hacia nuevas propuestas y pone en evidencia una nueva forma de poder que nos parece necesario cuestionar.

Es aquí donde ubicaríamos las propuestas más actuales, entre las cuales incluimos las presentadas en este libro, las cuales intentan retomar aquel antiguo carácter de disciplina de acción, que busca un deber ser pero dentro del marco del pensamiento crítico.

Es también desde estas posturas teóricas que el abordaje de la educación y de la enseñanza se aproxima a la complejidad.

III. ALGUNAS CONCEPTUALIZACIONES CENTRALES

La enseñanza es mucho más que un proceso de índole técnica. No puede ser aislada de la realidad en la que surge. Es también un acto social, histórico y cultural que se orienta a valores y en el que se involucran sujetos.

Si entendemos por didáctica la teoría o el conjunto de teorías acerca de la enseñanza, consideramos necesario construirla con referencia a las situaciones en las que ella surge y sucede.

De allí nuestro interés por las clases escolares y por un abordaje que permita percibirlas, conocerlas, comprenderlas en la complejidad que todo suceso humano presenta.

Tal como hemos señalado en otros escritos consideramos que una situación de enseñanza debe ser abordada desde diversos niveles de análisis. Dichos niveles, ya mencionados, hacen referencia a teorías que provienen de distintas disciplinas y abordan el objeto de estudio desde aspectos y niveles de complejidad diversos.

La didáctica específicamente se ocupa del análisis multirreferencial de las situaciones de enseñanza concretas y de las formas de operar en ellas. Es el campo de conjugación de diversas perspectivas a propósito de prácticas concretas lo que da origen a las construcciones teóricas.

La didáctica que postulamos estudia el acto pedagógico como objeto formal, y las situaciones de enseñanza-aprendizaje como objeto concreto. La clase escolar constituye la forma más habitual de concreción.

Para comprenderla y analizarla se requiere un enfoque que permita el cruce y la convergencia de distintas disciplinas y teorías. Se plantea así la necesidad de recurrir a un enfoque multirreferencial. Entendemos por éste una perspectiva que conjuga enfoques diversos, los articula en relaciones recíprocas sin reducirlos unos a otros, preservando su autonomía y permitiendo la heterogeneidad.

La clase escolar es el escenario donde se producen las prácticas pedagógicas. Remite a un ámbito delimitado por el aula en lo espacial y por el año lectivo en lo temporal. Es el ambiente donde los eventos, los sucesos transcurren. Pero la clase es más que ello, abarca los procesos y las relaciones que en ese ambiente se producen.

En ella se dan formaciones específicas, peculiares configuraciones de tarea, de relaciones, etcétera. En ella se reflejan, se dramatizan configuraciones propias de la dinámica institucional, pero también surgen y se extienden a la institución núcleos de significación propios.

La clase es, al mismo tiempo, lugar de encuentro y de contraposición entre deseos individuales y formaciones grupales e institucionales. Motivaciones, valores, representaciones, adquisiciones

previas de cada participante; conocimientos, creencias, mitos, historia, ideologías, concepciones, símbolos, representaciones, formas de organización, construidos socialmente. Es en el cruce y desde los atravesamientos que se da la vida de la clase.

La clase es el lugar que sostiene lo pedagógico. Es en ella donde se organizan las relaciones con el saber, que se cumple la función de saber. Es por esta función que sus actores se nominan como docente-alumno y que se definen los lugares asimétricos en la relación. La presencia del saber otorga al espacio su valor, su especificidad.

Un análisis de la clase escolar desde la complejidad permite plantear diversas líneas de significación:

La clase como ambiente en el que transcurre la vida cotidiana de sus actores y donde se produce sentido a las interacciones en torno al saber.

La vida social de la clase, las relaciones de poder y saber en ella, las paradojas en la comunicación.

La vida inconsciente de la clase como espacio intersubjetivo, como campo transferencial y vincular y como red de identificaciones.

Las clases como espacios tácticos de enseñanza en función de metas y como dispositivos técnicos.

En el estudio de la clase escolar es de interés destacar que es necesario:

-Comprender la clase en conexión e interacción, con lo que la rodea, encastrada en ello desde movimientos diversos. Lo social y lo institucional son constituyentes, atraviesan transversalmente la clase construyendo su trama. Esto es así más allá del aislamiento o la integración que en la escuela tenga cada clase.

-Considerarla una construcción dialéctica permanente, un proceso de totalización en curso, nunca acabado. Ello es así más allá del grado de cosificación que tenga la clase.

-Incluir la diversidad de componentes, relaciones, dimensiones que atraviesan la clase y permiten pensarla como campo problemá-

tico. Aun en el caso de privilegiar alguna dimensión, ésta no debiera tomarse aisladamente para evitar reducciones.

-Priorizar un ámbito y un nivel para el estudio de la clase escolar: el grupal. Desde él pueden abarcarse: el conjunto de sucesos en su devenir, en su historicidad, con la amplitud necesaria para impedir recortes artificiosos y captar el medio ambiente escolar de forma natural, las interacciones y encastramientos de elementos diversos, las articulaciones y entrecruzamientos con los contextos que en la vida grupal se constituyen en texto y forman parte de su trama compleja.

Es desde el campo de lo grupal como puede abordarse un estudio complejo de la clase como campo problemático.

En la conceptualización teórica hemos pasado de una visión más estructural del grupo de aprendizaje, que intentaba recortar al grupo como objeto e identificar sus características esenciales –siempre dentro de una concepción dialéctica que ubicaba al conflicto como motor del devenir grupal–, a la perspectiva de la complejidad preocupada por las articulaciones y los entrecruzamientos, que se producen en el campo grupal en el cual los sucesos de la clase se van configurando y tomando formas cambiantes.

Es en el campo de lo grupal donde se articulan lo individual, lo institucional, lo social, lo ideológico, etcétera. Dichas articulaciones dan carácter singular a cada clase escolar y a los sucesos o eventos que en ella se producen. Por ello la necesidad de desarrollar una didáctica que descubra las peculiaridades y las analice, que atribuya significado y sentido a la realidad del aula desde múltiples referencias teóricas y que dé lugar a formas de operación en la práctica acordes a los significados encontrados.

Una clase escolar podría ser analizada desde los procesos y procedimientos que se utilizan para enseñar. Se supondría que el abordaje técnico-instrumental sería suficiente para mejorar la enseñanza.

También podría plantearse un campo más amplio que indagara las relaciones entre la modalidad de enseñanza utilizada, la formación del docente, sus creencias, sus formas de pensamiento, etcétera; las intenciones pedagógicas explícitas e implícitas; las características socioculturales de los alumnos; las características personales de cada uno de ellos en particular; las relaciones interpersonales; el conocimiento en cuestión, su concepción, su validez, etcétera; la organización para la enseñanza, las transformaciones que el conocimiento hubiera sufrido; la propuesta pedagógica, los procedimientos, métodos, estrategias y técnicas utilizados para enseñar; las características de la escuela como institución, su ideología, sus estilos de autoridad y concepciones pedagógicas, su imagen, su estructura de poder, sus concepciones respecto al conocimiento, a la especialidad o la modalidad que en ella se imparten, los rasgos que desde la etapa fundacional la definen; la relación entre los hechos y las representaciones psíquicas y sociales que de ellos tienen los actores institucionales; los significados compartidos o divergentes a nivel simbólico y también imaginario; en fin, las configuraciones que surgen en la trama de relaciones.

Hacer un análisis didáctico desde lo grupal implica indagar en estas diversas direcciones. Dicha indagación debe hacerse en función de la realidad misma y será ella la que indique qué líneas y ángulos profundizar para la comprensión. No se trata de una grilla preformada: las dimensiones se buscan y se van decidiendo en el contacto mismo con la situación.

Haremos a continuación algunas referencias a la modalidad de investigación que utilizamos y que nos permite el avance en las conceptualizaciones.

IV. LA INVESTIGACIÓN DE LAS CLASES ESCOLARES[3]

IV. 1. Referencias al proceso de investigación

Para estudiar las clases escolares en la enseñanza media hemos diseñado un tipo de investigación que intenta conocer la realidad

3. Se hace referencia al Proyecto de Investigación "La clase escolar en la enseñanza media", realizado en el IICE, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, con subsidio de UBACYT.

de las aulas en su ambiente natural. Se trata de una línea de investigación cualitativa, de tipo clínico. Son estudios de casos que intentan reconstruir, comprender e interpretar las características peculiares que presentan las clases escolares investigadas, priorizando un enfoque grupal. La institución escolar es también objeto de análisis y las relaciones clase-escuela son especialmente indagadas. Dentro de cada institución se estudian dos cursos.

Durante un período del año escolar, el equipo de investigación participa en la vida de ese grupo en las horas de clase y en recreos, horas libres, etcétera.

Inicialmente hemos considerado a cada curso como una clase escolar. El desarrollo posterior de la investigación nos ha llevado a considerar como clase a la unidad que conforman un grupo de alumnos y un profesor. De esta manera en la enseñanza media tenemos en un mismo curso once o doce clases escolares (según año, modalidad, etcétera). Para cada curso se construye una tipología de clase de acuerdo con las características propias analizadas.

Para realizar dicho estudio utilizamos un dispositivo metodológico que combina un conjunto de técnicas diversas que aportan datos sobre diferentes aspectos de ese objeto de investigación comprendido, tal como ya hemos señalado, en su complejidad. A través de estas diversas técnicas conocemos la realidad del aula desde distintas dimensiones y niveles de análisis.

Observaciones naturalistas de clase, entrevistas semiestructuradas a docentes, directivos y alumnos, técnicas sociométricas, técnicas proyectivas y documentos conforman el dispositivo metodológico.

Así conocemos los sucesos fundamentalmente en su fase interactiva, la dinámica manifiesta y latente del grupo clase, las configuraciones que se estructuran, las representaciones psíquicas y sociales de los actores, los resultados y los procesos en marcha, etcétera.

Abarcamos todas las materias y los profesores que a lo largo de la semana escolar transitan por una clase.

La reconstrucción de las clases en tanto objeto se realiza a partir

del análisis de los datos provenientes de cada una de las fuentes de datos y las técnicas anteriormente señaladas. Dichos análisis permiten reconstruir cada clase (por unidad horaria), las clases (de una misma materia) en su secuencia, el conjunto de clases de un día escolar, el conjunto de clases de un curso durante un período de tiempo (semanal, quincenal). De esta manera hemos logrado la reconstrucción del material buscando regularidades e irregularidades, significados coincidentes o contrastantes. El análisis de cada tipo de datos permite la formulación de hipótesis interpretativas que se confrontan con las provenientes de los otros datos para así dar cuenta de la multiplicidad de factores y de significados que en una clase tienen lugar de forma simultánea. La interpretación final de cada clase, de cada curso y de cada escuela retoma los resultados de los análisis y establece relaciones entre ellos.

La observación natural de los sucesos de aula, sin determinar variables de observación previas, permite una aproximación al "mundo escolar" que lleva a descubrir los "sentidos" que esos sucesos tienen para sus actores y a interpretar posteriormente desde las múltiples referencias teóricas que utilizamos.

De esta manera podemos desentrañar la complejidad y buscar los significados peculiares que cada clase escolar encierra en su singularidad, lo que no impide ir conociendo aquellos rasgos que se presentan como comunes a diversas clases escolares. El acotamiento a un caso no se opone a la posibilidad de generalización. Referirse a pequeños universos no es parcializar: puede hacerse desde una concepción de "totalidad" y de complejidad.

La construcción de tipologías a partir de los análisis de datos realizados nos ha permitido ir avanzando en niveles de generalidad creciente que en el momento actual nos faculta a iniciar una investigación de tipo cuali-cuantitativo, con la finalidad de construir una tipología de la clase escolar aplicable al conjunto de las escuelas de enseñanza media.

Una investigación de este tipo plantea continuamente problemas epistemológicos y teórico-metodológicos a los cuales es necesario

atender para permitir el avance del conocimiento. Así fue como nuestro objeto de estudio inicial, el grupo escolar, concebido en un comienzo como un objeto discreto se fue transformando en un campo problemático a investigar. Campo que hemos denominado "lo grupal" y que permite una perspectiva de análisis desde la complejidad que el concepto inicial de grupo considerábamos que limitaba. Hemos ido configurando el campo a través de los problemas planteados, de los enfoques utilizados, de las hipótesis formuladas para analizar e interpretar los sucesos de la realidad. Hemos ido haciendo una "composición epistemológica" no pensada inicialmente.

Nos ubicamos en una concepción en que la interpretación es comprensión. Por un lado comprensión de las significaciones y los sentidos de la acción social para los actores. Se trata de hacer una representación de lo que los protagonistas de la clase hacen, dicen y sienten para descubrir significados, sentidos. El investigador descubre el sentido que los sujetos dan a su conducta. Pero va más allá y le otorga un nuevo sentido en función de las teorías que pone en juego al interpretar.

La elaboración teórica se realiza también a lo largo de la investigación. La investigación tiende a producir teoría, no a verificarla.

Las categorías de análisis surgen de los datos y se transforman con ellos. Conocer una clase escolar es conocer una lógica implícita que ya funciona en el escenario que el observador presencia. Es representarse esa lógica. Para ello es necesario el referente teórico. Para nosotros, se trata de comprender y de reconstruir los ambientes, los mundos y las lógicas que atraviesan una clase (individuales, institucionales, sociales) y no reducirlos a una única visión.

Interpretar es conocer y comprender una realidad en su singularidad, sus características más objetivas o subjetivas y sus lógicas explícitas e implícitas pero utilizando otras lógicas provenientes de referentes teóricos. En este sentido, interpretar es dar sentido desde la referencia a una o varias teorías. Dicha teoría puede ser enriquecida, modificada, ampliada en el proceso de construcción de nuevos significados.

En nuestro caso, al entender a la clase como objeto y campo complejo la referencia a teorías y disciplinas diversas se hace necesaria. También la búsqueda de la diversidad, de la heterogeneidad por detrás de la aparente uniformidad de lo escolar. Necesitamos saberes provenientes de dominios distintos para poder articularlos y conjugarlos según las configuraciones cambiantes que se advierten en el campo de la clase en el que se produce la enseñanza.

Algunas ideas que hemos ido aclarando y reafirmando durante los cinco años que lleva esta línea de investigación consisten en:

-El interés por el conocimiento de las prácticas y su transformación tal como se manifiestan en las clases escolares.

-La búsqueda de un conocimiento que tiende a describir, comprender e interpretar más que a explicar la realidad, manteniéndonos en una línea de ciencia interpretativa.

-El enfoque natural, propio de las etnografías, que permite ponerse en contacto con los fenómenos tal como ocurren, tomando conciencia frente a lo obvio, para no desconocerlo.

-La preocupación por el lugar de los sujetos (docentes, alumnos) en la vida cotidiana escolar.

-El sentido histórico social con que se enfoca la realidad de las clases escolares aunque el interés esté centrado en comprender las prácticas actuales y no su génesis, como en nuestro caso. Es decir que se utiliza una concepción social e histórica de las prácticas que se realizan en las clases.

-La necesidad de confrontación y de construcción del conocimiento desde la mutua imbricación teoría-práctica.

-La configuración del objeto de investigación mediante las hipótesis que se construyen. El objeto se configura en tanto tal en el mismo proceso investigativo. De allí las variaciones en el objeto, en la teoría, en la metodología al avanzar el proceso de investigación.

-La preocupación por incluir desde una mirada abarcadora la red

de relaciones con las diversas dimensiones, elementos, interacciones que surgen en el aula y en la escuela, para descubrir las configuraciones peculiares, evitando deformaciones que pudieran provenir de nuestras propias concepciones pedagógicas más o menos conscientes. Para ello es necesario poner al propio investigador en situación de autoanálisis.

-La perspectiva de totalidad, la preocupación de convergencias posibles, la búsqueda de lecturas complementarias para dar cuenta de un objeto captado, pensado y reconstruido como complejo.

-La atribución de significados desde niveles diversos: manifiesto, latente, simbólico, imaginario, real, etcétera, en la reconstrucción de la clase, apoyada en enfoques teóricos diversos (sociológico, socio-lingüístico, psicológico, etnográfico, psicoanalítico, pedagógico, etcétera)

-La consideración de nuestra práctica de investigar como una práctica social.

-La preocupación constante por el "cuidado" de las instituciones y de los sujetos que en ella participan.

-La utilización de la implicación de los observadores como una herramienta para la investigación, de allí la inclusión del análisis de la implicación como una práctica de investigación tanto en las etapas de contacto institucional como de recolección de datos y de análisis. Este análisis se realiza a nivel individual y grupal si es necesario.

-La inclusión de la ética en la práctica de investigación ya sea en la relación con la institución como con los sujetos que participan en ella, con el equipo de investigación en conjunto y la producción de conocimientos.

IV.II. Análisis de algunos rasgos de las clases escolares

Lo que presentaremos a continuación son algunos rasgos de las clases escolares que hemos encontrado en la investigación "La clase escolar en la enseñanza media". Estos rasgos han aparecido

en las observaciones del medio natural del aula y consideramos que son reveladores de lo que acontece en muchas clases escolares, aunque en cada una toma significados peculiares.

El hecho de presentar rasgos no es contradictorio con el abordaje de la complejidad ni de lo singular. Aquellos han aparecido cargados de significados que nos resultan reveladores de esa complejidad, y es desde ella como les hemos atribuido significados. Significados que, por otro lado, se bifurcan en cada medio ambiente escolar singular de acuerdo con la idiosincrasia de cada clase y escuela.

Nos referiremos a rasgos encontrados en torno a dos dimensiones: el tiempo y el espacio.

El tiempo en las clases

Hemos encontrado que dentro de la escuela y de las clases existe un tiempo propio. Podríamos hablar provisionalmente de una atemporalidad, en tanto:

-el tiempo real, social, el de los sucesos de la vida externa a la escuela no está presente dentro de ella;

-el tiempo personal, vivido por cada uno de los actores no tiene cabida;

-el tiempo compartido dentro del aula parece no suceder, no se toma conciencia de la historicidad de los hechos vividos en la escuela, muy escasamente se registra su cronología. Se vive un eterno presente, el de "dar clase"; pasado y futuro quedan excluidos de esta temporalidad.

No se trabaja en su reconstrucción. No interesa por ello el proceso compartido en su historicidad.

Hay una negación del transcurrir, del devenir, del movimiento, del cambio. Esto trae aparejada una dificultad para tomar conciencia del enseñar como un hecho social e histórico y para aceptar las transformaciones.

Las siguientes situaciones y referencias lo muestran.

-En una escuela un docente ha estado ausente durante dos meses, el curso quedó sin profesor en ese período. Al volver a la escuela y retomar la clase, el profesor saluda e inicia su clase continuando el desarrollo del tema que había dejado dos meses atrás sin incluir referencia alguna al corte temporal existente. El tiempo real que transcurrió no fue registrado, es ignorado. Parecería que "la escena continúa" más allá del tiempo transcurrido.

-La observación muestra que las clases no tienen, por lo general, una iniciación, un desarrollo, un cierre. Esto se evidencia en que las clases se suceden unas a otras sin cortes desde la organización misma de la enseñanza. No hay un período de tiempo destinado al reencuentro de docente y alumnos, ni tampoco a establecer una relación con la temática, la propuesta pedagógica en desarrollo, desde el punto en que hubiera quedado en la clase anterior. Todo es "desarrollo", "dar clase" como si se continuara en una línea de montaje ininterrumpida. Son pocas las clases en las que cada encuentro se toma en sí mismo y desde allí se lo relaciona con lo ya compartido y con lo programado para el futuro. Las secuencias se cortan por cambios temáticos, a veces por las evaluaciones, para luego seguir en una continuidad ininterrumpida.

-Los conocimientos impartidos suelen carecer de referencias temporales, a éstas sólo se las incluye como un dato más, fuera de contexto, como mera cronología.

Las ideas, los conceptos, se transmiten sin referencias a los tiempos históricos en que fueron creados.

Los autores, los personajes, los próceres, los hechos no suelen ubicarse desde una perspectiva histórica, o si lo hacen sólo es desde una perspectiva lineal.

La enseñanza de la historia más que plantear la dinámica del cambio y del proceso histórico se transforma en un inventario de hechos que se organizan cronológicamente, sin relación transversal con otros sucesos, sin análisis, sin comprensión.

Hechos, por otro lado, seleccionados por su carácter político y militar más que socio-cultural. En este sentido la noción de tiempo que se enseña en muchas clases de historia es lineal y queda aislada, descontextualizada.

Los contenidos quedan así alejados de sus tiempos. Los sujetos que participan en las clases también. El tiempo parece entonces excluido de las clases, de diversas formas.

Esto plantea lo siguiente:

¿Qué pasa en las clases y en la escuela con el tiempo?

¿Hay un tiempo propio de lo escolar?

¿Hay una desconexión con el afuera, una descontextualización, una separación de los tiempos externos, vitales?

¿Se reedita un tiempo eterno? ¿Se produce una suspensión en el tiempo de los orígenes, el de la etapa fundacional de la escuela, en un tiempo inactual en realidad?

¿Se trata de un funcionamiento regresivo, de una vuelta a lo primitivo, a lo primero?

¿Hay una negación de lo vital, del crecimiento y una afirmación del sentido de muerte?

¿Es un indicador de enajenación, de cosificación, de burocratización de la enseñanza?

¿Por qué?

En distintas instituciones y clases hemos encontrado significados variados. Un mismo rasgo adquiere sentidos peculiares en la trama institucional y grupal en la que surge.

Los estudios realizados sobre esta dimensión nos permiten afirmar que en la escuela y en las clases el tiempo toma características de lo que hemos denominado "*tiempo programático*". Esto es así desde la lógica propia del mundo escolar. Entendemos por tal el tiempo de desarrollo de programas, de secuencias temáticas, contenidos. El devenir está dado por el pasaje a través del programa. Avanzar en él significa tiempo del año escolar transcurrido. Los

otros significados del tiempo quedan reducidos a éste. Ello explica las incoherencias que desde la realidad externa a la escuela parecen inexplicables. El saludo, el reencuentro, el interés por el tiempo personal, social e histórico quedan reemplazados por el avance en la sucesión de temas.

El espacio en las clases

Los espacios escolares, la distribución, el mobiliario, las paredes, los escritos, los dibujos del aula están cargados de significados.

En la vida cotidiana se construyen esos significados. El espacio registra "huellas" de esa vida que los grupos-clase pasan en el aula. En este sentido podemos afirmar metafóricamente que "los espacios hablan".

En nuestras investigaciones realizamos una primera aproximación a la escuela conectándonos con sus espacios: fachada, aulas, pasillos, sala de profesores, dirección, etcétera. Observamos detenidamente la distribución, las condiciones ambientales, el mantenimiento, las inscripciones, los adornos, los materiales didácticos, etcétera.

Los actores se apropian en mayor o menor medida de esos espacios y transmiten a partir de ellos su forma de vivir, de estar en las clases.

Tomaremos dos situaciones para ilustrar esto.

-Una escuela nueva con claros signos de deterioro: paredes golpeadas, vidrios rotos, bancos y sillas inutilizables amontonados en un rincón. Un aula deteriorada, sucia, con evidencias de golpes en las paredes, con insultos escritos, suciedad, desorden, papeles y mochilas tirados en el piso. La distribución de bancos no es por filas.

Transcribimos las notas tomadas al observar el aula: "Las paredes están pintadas de colores claro arriba y oscuro abajo. La parte de abajo está muy arruinada, con trozos enteros de mampostería saltada y la pintura muy alterada. En la parte de arriba hay una gran cantidad de inscripciones con dibujos y escritos entre los que abundan los insultos. La pared termina con vidrios que dan a otro curso. Éstos están rotos, tapados en parte con papeles, que a su vez están escritos con marcador. Los bancos están desordenados, hay un pupitre y una silla por alumno. Algunos miran hacia el frente, otros hacia los costados o el centro. Tienen inscripciones como: 'el mejor comunista es el que está muerto' o 'te quiero', 'te amo' o malas palabras e insultos dirigidos a algún compañero. Hay inscripciones nuevas sobre otras anteriores. En el centro queda un amplio espacio vacío, con forma cambiante, en el que aparece algún banco suelto que no es ocupado por los alumnos, un asiento roto, útiles tirados, etcétera. No hay escritorio para los profesores. El frente se identifica por el pizarrón. No hay filas ni hileras ordenadas. En el fondo hay dos filas de bancos compactas, contra la pared. Del lado de la ventana, dos columnas de bancos desordenadas y al frente cinco bancos que parecen mantener la apariencia de una clase detrás de los cuales se inicia el espacio vacío".

Esta descripción es válida para los días siguientes. Alumnos y docentes se mueven en el aula sin manifestar preocupación ni disgusto por la organización descrita. Parecen aceptarla como su espacio cotidiano.

La impresión que el aula provoca a quienes la observan es de desorden, descuido, suciedad, desprolijidad. El espacio áulico parece mostrar agresión, rechazo, malestar, violencia.

En ese momento de la investigación, nos preguntamos con respecto a los espacios:

¿Qué significa este "orden" interno a la clase? ¿Qué significa el espacio central vacío? ¿Cuál es la lógica a la que responde? Fue necesario recoger y analizar muchos datos y buscar significados más allá del nivel consciente para llegar a comprender e interpretar esta realidad. Un análisis de la complejidad de esta clase y de esta institución fue necesario para entender la enseñanza en este medio ambiente.

-Una escuela antigua, con paredes pintadas con colores vivos, con motivos vinculados a los adolescentes. El interior es oscuro pero cuidado. Todas las puertas con carteles indicadores. El de la sala de profesores prohíbe la entrada a los alumnos. Grandes vitrinas exhiben trabajos manuales de los alumnos. Las salas están ordenadas, prolijas, limpias. Las aulas con bancos en filas, con pasillos intermedios bien delimitados.

Un aula ordenada, con bancos en fila. Las paredes están limpias, sin símbolos visibles de la pertenencia de un grupo de alumnos a ella. Algunos bancos tienen inscripciones. Una pequeña mesa al frente marca el lugar del profesor. En la pared del fondo hay un agujero que conecta con otra aula. Permite pasar información. Papeles que van y vienen, tironeos de ropa, preguntas y respuestas que forman parte de pruebas escritas, mensajes verbales en algún recreo.

Los alumnos conocen este agujero y lo utilizan. Los docentes, en cambio, no manifiestan conocerlo.

Este espacio áulico se organiza según la lógica de lo escolar y del modelo más habitual de enseñanza.

El agujero del fondo, ¿qué significados encierra? ¿ Qué circula en torno a él?

El cuidado por una enseñanza de calidad, el predominio de lo racional, el control y la neutralidad afectiva son algunas características de esta vida escolar. Una vida paralela a la vida "oficial" se expresaba en torno al agujero. Allí se genera una comunicación oculta con el otro curso la cual también forma parte de la enseñanza que se imparte en esta clase.

¿Qué expresan los espacios? ¿Qué queda registrado como huella en ellos? ¿Qué conexión-desconexión hay con los espacios externos? ¿Qué grado de apropiación tienen sus ocupantes?

El espacio, su organización, su distribución, integra la complejidad de una clase y es revelador de muchos significados.

Hemos tomado aquí dos dimensiones y señalado características que en nuestra investigación constituyen rasgos específicos de las clases. Lo hemos hecho para, a través de ellos, penetrar en la vida escolar, en su cotidianidad.

También creemos que pueden mostrar el proceso por el cual a través de la investigación avanzamos en el conocimiento de las clases, en sus prácticas, y a partir de ellas en la producción teórica de la didáctica grupal.

V. Orientaciones para el trabajo pedagógico

Después de un recorrido por las cuestiones epistemológicas, teóricas y por la caracterización de la investigación que sustenta nuestra producción, estamos en condiciones de avanzar en el sentido de la acción de enseñanza, de su modelización.

Nos preguntamos: ¿qué características adopta una propuesta de enseñanza desde la perspectiva hasta aquí presentada?

Haremos entonces algunas puntualizaciones propias del nivel técnico-instrumental sin intentar agotar aquí esta perspectiva.

Desde nuestra perspectiva el trabajo pedagógico se ubica en el nivel técnico-instrumental. En lo que plantearemos a continuación tomaremos a la clase como objeto de operación más que de análisis. Se trata de un cambio en el eje de predominio, ya que la acción requiere del análisis. Lo instrumental debe integrarse, hacer eco a los significados que circulan en la clase, penetrar ese mundo y su lógica, para proponer modalidades de organización e instrucción en ese medio ambiente con el propósito de cumplir con la función de enseñar.

Para ello se deben desarrollar en los docentes las estrategias y los conocimientos necesarios para comprender las clases escolares en su complejidad y para plantear propuestas diversificadas de acción que puedan adecuarse a los movimientos que surgen en la realidad.

El trabajo pedagógico debe tener estas características:

-Estar orientado a la clase en su conjunto y en su complejidad.
-Tomar al ámbito grupal como prioritario y operar desde el nivel técnico en el campo grupal.

-Tomar la clase desde una doble perspectiva: como objeto de análisis y como objeto de operación. La acción se centra en la segunda.

-Considerar a la tarea como articuladora y organizadora de la clase. Ello requiere de una perspectiva desde la complejidad.[4]

-Apoyar las propuestas de acción en los significados provenientes de los análisis de lo social y de lo psíquico, buscando las mutuas relaciones y atravesamientos.

-Utilizar tipos de pensamiento coherentes con la complejidad, no simplificadores ni reductores. Para ello se requieren formas de pensamiento estratégico y comprensivo, esquemas flexibles y reversibles. Es decir, que trabaje con la incertidumbre, el azar, la diversidad, las transformaciones, el movimiento; que busque bifurcaciones más que caminos únicos, diferencias más que uniformidades. Se trata de un pensamiento abierto, crítico y autocrítico, que acepta la incertidumbre y la frustración propias del conocimiento.

-Indagar acerca de los significados que los distintos actores atribuyen a los actos.

-Considerar la historicidad de los sucesos y su connotación social, tomando en cuenta la historia del grupo-clase, su devenir.

-Analizar lo singular, lo idiosincrásico, tanto como lo general.

-Plantear propuestas con alternativas variadas y no únicas o uniformes, que permitan acceder a las metas desde diversos caminos.

-Trabajar sobre interrogantes y no sobre certezas.

-Incluir la subjetividad de los otros y de sí mismo.

-Incluir la existencia del mundo y de la realidad psíquica al igual que la externa, la significación de las conductas desde lo latente e inconsciente y la presencia de lo emocional en las clases como estructurante de la trama de relaciones.

-Plantear explícitamente y trabajar en consecuencia sobre los

4. Puede ampliarse esta conceptualización en Souto, M., 1993, apartado 6.5 y cap.10.

aprendizajes sociales, éticos y actitudinales, además de los cognitivos y motores.

-Pensar el rol docente como el de un coordinador que interviene desde el campo de lo grupal facilitando los procesos de aprendizaje individual y los de interacción, y generando ambientes favorables al cambio.

-Se desempeña desde su calidad de experto en: el conocimiento disciplinar que enseña, las formas de enseñanza de ese conocimiento, los procesos dinámicos y las estrategias que favorecen el desarrollo de la grupalidad.

-Cumple con la doble función de atender a los problemas de la enseñanza, y de la gestión y administración de la clase.

-Desempeña roles diversos que apuntan a la producción de tareas; a proveer el conocimiento necesario para los alumnos; al seguimiento de los procesos individuales y grupales de aprendizaje; a la facilitación de los procesos dinámicos que tienden a la transformación y el trabajo sobre las estereotipias; al análisis de situaciones de conflicto grupal y a su abordaje como problemas; a la toma de conciencia y al autoanálisis de cada sujeto.

-Crea dispositivos metodológicos diversos para permitir la producción y a través de ella el logro de aprendizajes integrados (sociales, cognitivos, actitudinales, etcétera) y para que actúen como reveladores y analizadores de los significados y las representaciones que circulan en la clase.

-Se cuestiona acerca de su lugar de poder en la clase, el tipo y las fuentes de poder que utiliza y la calidad afectiva de los vínculos que establece con los demás.

-En los dispositivos metodológicos que crea, utiliza técnicas diversas (individuales, grupales, colectivas) y las combina creando estrategias y alternativas de acción variadas.

No es posible extendernos más en los aspectos operativos de la didáctica de lo grupal. Hemos señalado algunas orientaciones para trabajar dentro de una didáctica a la vez analítica y operativa ba-

sada en la concepción pedagógica que aquí hemos esbozado. El trabajo con la diversidad, la heterogeneidad, con alternativas variadas de acción, con combinatoria de técnicas en función de las demandas, el desarrollo de estrategias de análisis y de interpretación del complejo ambiente de clase, el eje puesto en lo grupal sin por ello excluir lo individual, institucional, etcétera, la observación continua de los sucesos y su análisis como base para la toma de decisiones en la acción son ideas centrales para un trabajo pedagógico que intente dar cuenta de la complejidad de lo que acontece en las aulas y que genere intervenciones favorecedoras de los aprendizajes de los alumnos.

En estas páginas hemos efectuado un recorrido a fin de comunicar una línea de producción didáctica actual.

Para ello hemos mostrado la arquitectura de nuestro pensamiento, formulándonos los interrogantes que nosotros haríamos a otras producciones y contestándolos: acerca del conocimiento mismo, de las construcciones teóricas, de las formas de producción en la investigación, de las propuestas para la acción. Ello se ha hecho con referencia a la clase escolar considerada como *un* objeto de estudio de la didáctica.

Este trabajo ha exigido un ejercicio de metaanálisis. Este tipo de presentación corre el riesgo de efectuar una cristalización del conocimiento en tanto se lo tome como conocimiento acabado. Para evitarlo insistimos en que expone de manera sintética y parcial el estado del conocimiento en el momento actual y por lo tanto está sujeto a los cambios que los avances provenientes de la investigación y de la práctica profesional reflexiva generan. Desde una perspectiva compleja y dialéctica, la arquitectura mencionada está lejos de constituir compartimientos separados; los avances y aun los retrocesos involucran todos los sectores considerados.

BIBLIOGRAFÍA

Barco de Surghi, S.: "Estado actual de la Pedagogía y la Didáctica", *Revista Argentina de Educación*, año VII, nº 12, 1989.

Bion, W. R.: *Elementos de Psicoanálisis*, Buenos Aires, Hormé, 1966.

—: *Aprendiendo de la experiencia*, Buenos Aires, Paidós, 1980.

Chevallard, Y.: *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1985.

Curtis, H.: *Biología*, Buenos Aires, Editorial Médica Panamericana, 1987.

Hawking, S. W.: *Historia del Tiempo. Del big bang a los agujeros negros*, Buenos Aires, Crítica, Grijalbo, 1988.

Hayles, N. K.: *La evolución del caos. El orden dentro del desorden en las ciencias contemporáneas*, Barcelona, Gedisa, 1993.

Morin, E.: *Introduction à la Pensée Complexe*, París, ESF ed., 1990.

Poincaré, H.: *Ciencia y método*, Buenos Aires-México, Espasa Calpe Argentina (no figura año de edición).

Prigogine, I.: *El nacimiento del Tiempo*, Buenos Aires, Tusquets, 1991.

Souto, M.: *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.

Varela, F. J.: *Conocer. Las Ciencias Cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*, Barcelona, Gedisa, 1990.

6

LA CORRIENTE CRÍTICA EN DIDÁCTICA
Una mirada elíptica a la corriente técnica

Susana Barco

Entre las corrientes mencionadas con frecuencia en el ámbito pedagógico, puede citarse la corriente "crítica", que encuentra también su expresión en el terreno de la didáctica. Sin embargo, al observar con detenimiento las producciones consideradas "críticas" puede señalarse un alto grado de heterogeneidad en los planteos que constituyen su base. Esto introduce la duda respecto del entendimiento inicial de lo que la crítica es, el significado que se le atribuye.

En primer lugar, podría afirmarse que en el ámbito de la didáctica se formulan "críticas" todas y cada una de las veces en que un autor analiza una producción teórica y/o unas realizaciones prácticas que no coincidieron con los fundamentos de su propio funcionamiento y que impiden el logro de los objetivos propuestos. Desde allí se marcan errores y se sugieren modos de operar (a veces sólidamente fundamentados) para mejorar, bien las prácticas, bien las argumentaciones con que éstas se sustentan. En este sentido sería difícil sostener la existencia de una corriente crítica en la didáctica, como propia de este siglo. Esta actividad crítica así descrita encuentra su raíz en la propia etimología del término, ya

que en su origen griego alude a decidir, juzgar y separar, como también al momento decisivo de un asunto de importancia. La crítica operaría, así, en momentos clave concernientes a decisiones, y de allí su emparentamiento con "crisis" para un accionar.

Fuera de estas acepciones, en el campo filosófico la filiación kantiana de "criticismo" es bien conocida, con sus implicancias para la crítica del conocimiento. En nuestro siglo una fuerte corriente impulsa la constitución de la ciencia social crítica, movimiento éste adscrito a la Escuela de Frankfurt –con sus sucesivas y diferenciadas "generaciones"–. Desde esta perspectiva, uno de sus teóricos (Horkheimer, M., 1973) afirma respecto de la crítica:

> El esfuerzo intelectual, en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes [...] el esfuerzo por armonizar entre sí y con las ideas y mitos de la época los sectores aislados de la vida social; por separar uno de otro el fenómeno y la esencia, por investigar los fundamentos de las cosas; en una palabra, por conocerlos de una manera definitivamente real (pág. 19).

Así planteado, el término cobra una dimensión que, sin apartarse de la etimología, abre un espacio sustantivo a la reflexión y a la búsqueda (como develamiento) de supuestos subyacentes, planteando además el carácter permanente de la actividad crítica y no como un restrictivo posicionamiento inherente a las situaciones de crisis. Asimismo esta actividad se orienta –desde este posicionamiento– hacia la transformación social solidaria y la emancipación del entendimiento mediante los procesos develadores y desmitificadores que implica.

La crítica no supone una actividad cerrada sobre sí misma, sino que compromete la voluntad política de generar propuestas superadoras de aquello sujeto a su análisis, aunque haya quienes la descalifiquen por considerarla destructiva, desconociendo el potencial creativo que se desarrolla a partir de todo develamiento.

Mientras que desde la acepción corriente del término lo que se plantea es un reajuste procedimental en virtud de la necesidad de

garantizar el logro de determinados fines, la segunda propuesta no se detiene en este reajuste sino que indaga, esclarece más allá de lo procedimental –sin excluirlo–, revisa sentidos y significados, bucea en la historicidad y tensa las prácticas con las formulaciones teóricas.

Con algunas aclaraciones en mano, se puede intentar ahora un rastreo de la corriente inicialmente mencionada. Tal como lo consigna Montesinos, A. B., 1993, existe una variedad de posicionamientos en el interior de lo que denomina movimiento crítico. Tomando a su vez un trabajo de Gimeno Llorente, 1993, consigna una vertiente alemana de esta corriente, que no es homogénea en cuanto a su posicionamiento y donde no todos los autores citados abrevan en las fuentes de las tres generaciones frankfurtianas. Las diferencias de agrupamientos allí consignadas pueden resultar interesantes como información, pero los autores allí citados no han tenido divulgación en nuestro medio, excepto aquellos de la vertiente de la Escuela de Frankfurt (Klafki, W., 1984, 1988; Mollenhauer, K., 1990) cuyos trabajos han aparecido en la *Revista de Educación* española. También indica una vertiente anglosajona de esta corriente, en la que incluye a autores norteamericanos tales como Apple, Giroux y Popkewitz; ingleses como Young, Sharp, Green y Carr, o australianos como Kemmis y Grundy. Para el caso latinoamericano podrían agregarse Díaz Barriga, Furlan, Remedi, De Tezanos –entre otros–, así como también se podría reconocer el aporte de diversos españoles como Gimeno Sacristán, Pérez Gómez y Contreras Domingo, que han dado a conocer aportaciones en este sentido. Pero lo que se advierte es que, en todo caso, algunos de los autores remiten más al clásico trabajo de Carr, W. y Kemmis, S. (1988) que apelan al trabajo con fuentes. Y por otra parte, nótese que gran parte de la producción citada no puede catalogarse como corriente en el campo didáctico, sino que se inscribe mayoritariamente en el ámbito de lo curricular. De allí que hablar de una corriente constituida y consolidada en el terreno de la didáctica, como un teorizar acerca de la práctica de la enseñan-

za, resulte apresurado y riesgoso. Ello no impide reconocer que se observen movimientos y producciones en ese sentido, como una direccionalidad desde la que se generan trabajos de diversa índole. Tal vez resulte conveniente una cierta cautela en el "etiquetamiento", que muchas veces queda reducido a una declaración inicial referida las más de las veces a cuestiones epistemológicas preliminares, que luego no resultan sostenibles desde el resto de la producción y menos desde las prácticas. Estas apreciaciones no pretenden en absoluto invalidar un posicionamiento crítico a todas luces rico y prometedor; por el contrario, tienden a mostrar que a veces, al compás de ciertas modas que se imponen en la producción pedagógica, se emplean términos que se vacían y banalizan, lo que les resta el potencial cuestionador que poseen. Tampoco se trata de preconizar la constitución de una ortodoxia crítica por la que, para incluirse en un movimiento que confluya en una corriente, hay que basarse en determinados autores que garanticen cierta "pureza de estirpe", lo que resultaría contradictorio con el enunciado de crítica indicado más arriba.

ABRIENDO PERSPECTIVAS

Un análisis crítico, desde la perspectiva ya enunciada, es un proceso abierto, nunca cerrado, que incluye líneas sincrónicas y diacrónicas que a veces se superponen y entremezclan. Para avanzar en un ejemplo y en tareas ya comenzadas, pueden retomarse trabajos conocidos como el de Remedi, E. (1986), quien desconstruye el libro de Tyler, R. (1973). La elección de este texto no es casual ni arbitraria, ya que aunque no ha sido excesivamente frecuentado por los docentes de nuestro país –pese a llevar más de veinte años de publicado– es el texto subyacente a la gran mayoría de los proyectos curriculares de las tres últimas décadas: el que delimita el lugar del docente, lo habilita/inhabilita para relacionarse tanto con el conocimiento de aquello por enseñar, como con el

conocimiento/desconocimiento de sus propias prácticas, e instituye un sujeto pedagógico de determinadas posibilidades y limitaciones. En el citado trabajo desconstructivo, Remedi "desmonta" la propuesta tyleriana, lo que permite ver el código sobre el que se asienta. En términos de Lundgren, U. (1992), quien define al código como:

> conjunto de principios según los cuales se formen la selección, la organización y los métodos de transmisión. De otro modo, el currículum será un suceso (acontecimiento). Yo denominaré al conjunto homogéneo de tales principios código curricular (pág. 21)

desnuda el código tyleriano. Según Tyler, el currículo opera sobre la base de la existencia de un método racional para encarar, analizar e interpretar el currículo y el sistema de enseñanza en cualquier institución educativa. Para él la racionalidad implica la realización de objetivos definidos en condiciones determinadas, siendo el "control" efectivo de la realidad la guía de la acción racional propugnada. A partir de ello aparece la posibilidad de ofrecer procedimientos para su ejecución. Diferencia también currículo de sistema de enseñanza, donde el primero ofrece conocimientos que crean opciones alternativas y delimitan finalidades, es decir, constituyen los enunciados de fundamentos de qué, por qué, a quiénes y cuándo se enseñará lo seleccionado, en tanto que el sistema de enseñanza determina los modos o procedimientos adecuados para enseñar con eficacia lo seleccionado. La selección de dichos contenidos es efectuada por especialistas, legítimos depositarios de un saber científico, homogeneizador, generador de consenso, que opera como mediación en la relación del alumno con el mundo.

En el planteo tyleriano contenido, mundo contemporáneo y educando son fuentes de datos para sugerir fines deseables. Pero dado el alto grado de heterogeneidad de lo obtenido en esta indagación, propone que tanto la filosofía como la psicología educativa se constituyan en filtros, que permitan la organización de pautas unificadoras y homogeneizadoras. A su vez la psicología educativa tendrá un rol fundamental en la organización de modos y formas de organización del aprendizaje cuya finalidad se ha establecido en

la fundamentación curricular, y de lo que se trata ahora es de organizar objetivos operativos, seleccionar actividades y experiencias para evaluar conforme a los objetivos que van señalando avances desde la incompletud y carencia del alumno, hacia el modelo de su deber ser observable en término de conductas graduadas y secuenciadas. Fiel a postulados del pragmatismo, Tyler visualiza el aprendizaje como resultado de la experiencia obtenida mediante el ejercicio de una actividad. Por lo tanto el docente, considerando los contenidos (en los que incluye valores, actitudes, etcétera) y la conducta expresada en términos de objetivos, promoverá la experiencia mediante la cual el alumno aprenderá. El objetivo cumple aquí una función orientadora en la selección de las situaciones didácticas, como campo propicio de actividades en las que emergen las conductas deseadas para que el alumno las desarrolle en un sector de vida previamente seleccionado y para cuya operativización se le brindan los conocimientos apropiados. El análisis desconstructivo de Remedi, rico en implicancias, avanza sobre la totalidad de la propuesta tyleriana, pero para lo que interesa a este trabajo conviene tomar el capítulo final de *Principios básicos del currículo,* titulado "Cómo debe trabajar el personal docente superior en la elaboración del currículo". Este capítulo comprende, en la edición consultada, apenas tres páginas –129 a 131–, que son las finales. En ellas lo que se desarrolla es una organización de procedimientos para escuelas grandes y pequeñas, orientados a promover un cambio parcial o total de programas vigentes. Para ello apela a procedimientos deliberativos del personal implicado, entre cuyas atribuciones figuran las de formular su propia filosofía de la educación y una psicología de la enseñanza. También se advierte que la secuencia de pasos propuesta no es taxativa, y en todo caso, se insiste que lo planteado es una cuestión organizativa.

Llaman la atención dos párrafos de este capítulo, que pese a la longitud de la cita, conviene incluir

> Si se trata de reconstruir totalmente el currículo es necesario dar intervención a todo el cuerpo docente. La aplicación de un programa de enseñanza se da en términos de experiencias de aprendizaje de los alumnos. A menos que cada docente comprenda con claridad los objetivos, conozca bien qué tipo de experiencia permite lograrlos y sepa orientar la labor de los alumnos para que las reciban, el programa no será un instrumento eficaz para alcanzar los propósitos de la escuela. Por tal causa, todos los profesores deben participar en el planeamiento del currículo, *por lo menos en la medida indispensable para comprender debidamente sus fines y sus medios.* (Ob. cit., pág. 129 *in fine.* La bastardilla es mía.)

> Al decidir por dónde se iniciará la reforma, deben considerarse por igual las preocupaciones del personal docente, los problemas ya reconocidos y las informaciones disponibles. En determinado establecimiento, la participación del personal en un programa de estudio del niño podrá abrir el camino hacia el estudio del alumno; en otro los resultados que arroje la observación de egresados podrán atraer la atención hacia errores identificables en el programa que se aplica, lo que facilitará su estudio sistemático. En otro caso, los debates sobre una filosofía pueden representar el paso inicial hacia el mejoramiento de los objetivos y, posteriormente, hacia el estudio de las experiencias de aprendizaje.
> Todo cuanto aquí se dijo tendió a ofrecer una idea de los elementos que integran un programa de enseñanza y sus interrelaciones imprescindibles. *Para mejorar el programa puede abordárselo en cualquiera de sus aspectos, siempre que las modificaciones resultantes se proyecten hacia los elementos conexos y, finalmente, hacia todas las facetas del currículo.* (Ibíd., pág. 131. La bastardilla es mía.)

A primera vista, y como cuestión general, aparece una disonancia entre lo afirmado en el primer párrafo y destacado en bastardillas que establece un piso mínimo para el docente por un lado, y lo indicado a posteriori respecto de la posibilidad de los docentes de formular una filosofía de la educación y una psicología de la enseñanza presentando esto como deseable, por otro. Sin embargo, ello indica una cierta congruencia con caracterizaciones del alumno previamente efectuadas. En el primer capítulo de la obra ya citada bajo el subtítulo "Estudio de los propios educandos como fuente de objetivos educacionales", la afirmación inicial corresponde a dejar sentado que educar es modificar la conducta humana. A partir de ello, se establece la observación de la conducta de los niños, para concluir un segundo párrafo diciendo

> La observación de los educandos indica metas educativas sólo si se comparan los datos obtenidos con niveles deseables o con normas admisibles que permitan establecer la diferencia que existe entre la condición actual del alumno y lo aceptable (ob. cit., pág. 121).

En otras palabras, la necesidad equivaldría a una zona intermedia entre lo que es y lo que debe ser (ibíd., pág. 13).

Si bien es cierto que la referencia al alumno es directa y es mínimo el desarrollo dedicado al docente, esto se explica por su carácter facilitador (mediante experiencias en organizadas situaciones didácticas que promuevan cambios deseados en las conductas; así de la lectura del último capítulo se puede inferir que también el docente parte de un piso mínimo, estimando como deseable (en términos de un deber ser) una conducta más amplia y compleja. Sin embargo, ese piso mínimo está indicando como aceptable un acatamiento, previa comprensión, de lo que el currículo determina. No queda claro cómo se produciría el tránsito desde ese estado de incompletud hacia lo deseable, por parte del docente. Lo que sí queda claro es que para Tyler el alumno es un punto nodal del currículo y que el docente, más que enseñar, media entre el alumno y el aprendizaje que éste realiza mediante actividades en las que se involucran contenidos y conductas. Este lugar subsidiario del docente parecería contradecirse con la magnitud de la tarea que se le asigna de elaborar fundamentos filosóficos y de psicología de la enseñanza. Nótese además que estas elaboraciones –según lo que afirma el segundo párrafo del V capítulo ya citado– están pensadas para *mejorar el programa.*

No se trata aquí de reivindicar un lugar de centralidad excluyente para el docente, pero sí de plantearse las dificultades que la propuesta entraña para pensar la didáctica como una teoría de las prácticas de enseñanza, cuando uno de los sujetos implicados en ellas es desdibujado de esta forma. Finalmente, y también en el último capítulo, puede verse cómo el autor cierra en su propia lógica el currículo del currículo y el sistema de enseñanza, involucrando al docente en el primero y garantizando que las autoridades educativas escolares –a quienes está dirigido el capítulo– organicen las actividades que promuevan consenso entre los docentes, nivelando así contradicciones y conflictos. A partir de ello, los

docentes como ejecutores podrán organizar las experiencias de planificación, considerando objetivos en términos de conducta y con clara referencia a los contenidos. Esta propuesta, que después sería reforzada por otros autores bien conocidos en nuestro medio –tales como Briggs y Popham–, signó durante largo tiempo –y aún hoy se encuentran indicios de ello– las prácticas docentes, sobre todo a nivel de tareas de planificación, en las cuales los objetivos operacionales se ubicaron en lugar protagónico, con una relevancia que –hay que reconocerlo– ni el propio Tyler les otorgó.

La publicación del aludido texto en nuestro medio se produce a comienzos de la década del '70. Su divulgación –ya se dijo– no fue masiva, y más bien se produjo a nivel de técnicos en confección de currículos a quienes hacía preguntarse cuál es su concepción de docente; cuál es el lugar del sector social docente y de la historicidad de sus prácticas; cuál es el modo de relación que establece con el conocimiento, sea éste el relativo a los contenidos específicos objeto de enseñanza o el concerniente a sus propias prácticas; cómo articula esas prácticas en el marco de políticas educativas concretas, y así muchas más. Pero la respuesta a estas cuestiones podría parecer como segmentada, por lo que tal vez convenga otra de carácter más general que permita producir articulaciones.

Tomando aportaciones habermasianas (Habermas, J., 1982 y 1986) que han sido desarrolladas intensivamente en un seminario anterior, puede recordarse que este autor determina tres tipos fundamentales de saberes, a partir de los intereses constitutivos de éstos, y los que denomina, *técnico, práctico y emancipador.* Sucintamente, el interés *técnico,* generado en el marco de las ciencias empírico-analíticas, halla su base en la experiencia y en la observación, y su objetivo fundamental es el de controlar el ambiente, actuando sobre él de acuerdo con leyes de fundamento empírico, de las que se derivan reglas técnicas. El interés *práctico,* que apunta básicamente a la comprensión, al otorgamiento de significado a las acciones del hombre en el mundo al que pertenece, se organiza en las ciencias histórico-hermenéuticas. De allí que lo que se pro-

cura no es el logro de éxitos con determinadas acciones sino la comprensión consensuada en el seno de interacciones simbólicas del ambiente en el que los sujetos desarrollan acciones comunicativas. En cuanto al interés *emancipatorio,* éste genera teorías críticas que procuran el develamiento de las deformaciones, presiones y restricciones que operan en el conocimiento acerca de las personas y sobre la sociedad. Su objetivo fundamental es promover la autonomía y la responsabilidad de personas y grupos respecto de sus propias vidas. El análisis de este tipo de interés constituye una rica aportación habermasiana, pese a las múltiples críticas que han despertado las postulaciones efectuadas al respecto.

Por lo que en este momento nos ocupa y como ha sido señalado ya por numerosos autores, la perspectiva tyleriana se encuadra dentro del interés técnico. Así desde los tramos iniciales del libro la búsqueda de necesidades de los alumnos mediante la observación, cuyos resultados se incluyen ora en el currículo, ora en el sistema de enseñanza, señala la intención de empleo de las mismas para promover, mediante una adecuada producción de recursos técnicos pautados, un control de resultados inscritos en el currículo, que regulan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así la práctica deviene en técnica y se excluye de la discusión pública.

Si se acepta como válida la racionalidad propuesta por Tyler, basada en el interés de tipo técnico, será menester admitir también un lugar de técnico para el docente, como un competente y eficaz selector y organizador de recursos. En cuanto al currículo, éste será a su vez un instrumento mediatizador del control de las conductas de los alumnos en relación con el medio, una forma del control social. Desde esta perspectiva, será fácil pensar que la didáctica puede ser reducida también a una disciplina de orden técnico con las múltiples implicancias que esto conlleva.

El movimiento propuesto en este bloque del Seminario ha resultado necesariamente elíptico: para hablar de una posible corriente crítica se lo ha hecho referenciado en otra corriente, opuesta y de mayor vigencia: la corriente técnica. La disputa entre ambas –una,

consolidada y otra, en construcción permanente– ocupa un lugar central en el campo de la didáctica hoy, sea en ámbitos teóricos, sea tiñendo las prácticas concretas.

BIBLIOGRAFÍA

Contreras Domingo, J.: "Enseñanza, currículum y profesorado", en *Introducción crítica a la didáctica,* Ed. Akal, 1990.

Gimeno Llorente, M. P.: "De la teoría crítica de la sociedad a la teoría crítica de la Educación", Madrid, Uned., citada en Montesinos, ob. cit.

Habermas, J.: "La ciencia y la tecnología como ideología", Edit. Tecnos, 1986.

—: "Conocimiento e interés", Madrid, Taurus, 1982.

Horkheimer, M.: *Teoría crítica,* Barcelona, Barral Editores, 1973.

Kemmis, S.: "El currículum, más allá de la teoría de la reproducción", Morata, 1988.

Klafki, W.: "Los fundamentos de una didáctica Crítico-Constructiva", *Revista de Educación,* 1984.

—: "¿Se modifica la realidad escolar por efecto de la investigación escolar?", *Revista de Educación,* 1988.

Lundgren, U. P.: *Teoría del currículo y escolarización,* Ed. Pedagógica, Morata, 1992.

Mollenhauer, K.: "¿Es inevitable corregir el concepto de formación general?", *Revista de Educación,* 1990.

Montesinos, A. B.: "Los riesgos de una crítica 'Encrática' en el ámbito de la didáctica", Zaragoza, Departamento de Ciencias de la Educación, Univ. de Zaragoza, mimeografiado, 1993.

Remedi, E.: "Racionalidad y currículum. Deconstrucción de un modelo", Doc./Die., *Revista Argentina de Educación,* año IX, 1986.

Tyler, R. W.: *Principios básicos del currículo,* Buenos Aires, Troquel, 1973.